

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO EB

Perceções e práticas dos agentes educativos, encarregados de
educação e crianças

ANA SOFIA BARNABÉ ROQUE

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

VERSÃO DEFINITIVA: novembro de 2025

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO EB

Perceções e práticas dos agentes educativos, encarregados de educação e
crianças

Autora: Ana Sofia Barnabé Roque

Orientadora: *Especialista* Amélia Mestre

novembro de 2025

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, quero expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização.

Um reconhecimento especial à minha mãe, pelo incentivo incondicional e por me motivar a persistir, mesmo nos momentos de maior dificuldade. Agradeço à minha família e aos amigos pelo carinho, encorajamento e apoio constantes.

A minha gratidão estende-se à minha orientadora, especialista Amélia Mestre, pela compreensão, paciência e orientação cuidadosa ao longo desta etapa.

Aos profissionais de educação, encarregados de educação e crianças que participaram neste estudo, agradeço a generosidade e disponibilidade em partilhar as suas perspetivas, fundamentais para o desenvolvimento desta investigação.

Por fim, deixo um agradecimento a todos aqueles que, mesmo não sendo mencionados individualmente, me apoiaram da melhor forma possível.

A todos, sem exceção, um grande obrigada pela cooperação, paciência e companheirismo que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Resumo

A investigação analisou as perceções de diferentes intervenientes educativos acerca da transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, compreendida como um processo contínuo, estruturado e inclusivo, envolvendo crianças, famílias e profissionais. Destacou-se a importância da continuidade pedagógica e da articulação curricular para garantir a progressão das aprendizagens e a adaptação emocional das crianças. A colaboração entre educadores e professores, a articulação horizontal e vertical das disciplinas e a promoção de uma cultura escolar inclusiva foram identificadas como fatores determinantes para uma transição harmoniosa.

O envolvimento ativo das famílias revelou-se essencial, ao proporcionar segurança, confiança e coerência entre o contexto familiar e escolar. Paralelamente, a formação contínua dos docentes em práticas inclusivas mostrou-se decisiva para a aplicação de estratégias diferenciadas, reforçando a articulação entre ciclos e assegurando oportunidades equitativas de aprendizagem.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que integrou entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância, professoras do 1.º CEB, docentes de educação especial e de apoio pedagógico, técnicos especializados e crianças, bem como um questionário aplicado a encarregados de educação de um agrupamento de escolas em Lisboa. Os resultados confirmaram a relevância da cooperação entre profissionais, famílias e comunidade educativa, concluindo-se que a transição escolar beneficia de uma abordagem integrada que reforça simultaneamente a qualidade e a equidade do processo educativo.

Palavras-chave

Inclusão; Transição Escolar; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Necessidades Específicas

Abstract

This research analyzed the perceptions of different educational stakeholders regarding the transition from preschool to the 1st cycle of basic education, understood as a continuous, structured, and inclusive process involving children, families, and professionals. Pedagogical continuity and curricular articulation were highlighted as essential for ensuring both learning progression and children's emotional adjustment. Collaboration between preschool and primary teachers, horizontal and vertical curriculum alignment, and the promotion of an inclusive school culture were identified as key factors for a smooth transition.

Active family involvement proved to be crucial, providing security, confidence, and coherence between home and school contexts. At the same time, continuous teacher training in inclusive practices was shown to be decisive for applying differentiated strategies, strengthening articulation across educational cycles, and ensuring equitable learning opportunities.

This is a qualitative study that included semi-structured interviews with early childhood educators, primary school teachers, special education and support teachers, specialized professionals, and children, as well as a questionnaire administered to parents and guardians from a school cluster in Lisbon. The findings confirm the relevance of cooperation among professionals, families, and the educational community, concluding that school transition benefits from an integrated approach that simultaneously enhances both the quality and equity of the educational process.

Keywords

Inclusion; School Transition; Preschool Education; Primary Education; Special Needs.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Introdução	10
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. A Educação Inclusiva em Portugal	13
1.1. Conceitos fundamentais: Educação, Inclusão e Equidade	13
1.2. Enquadramento da Educação Inclusiva em Portugal	14
1.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	14
2. Escola Inclusiva.....	16
2.1. Vantagens da Inclusão	16
2.2. Desafios da Inclusão	17
3. A Transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo:	17
3.1. Conceito de transição no Contexto Educativo.....	17
3.2. Características e desafios.....	18
3.3. Impacto da transição no desenvolvimento académico, social e emocional	19
3.4. Tipos de Transição.....	19
3.5. Modelos de Transição na literatura.....	21
3.6. Barreiras à inclusão na transição escolar.....	25
4. O Papel dos Diferentes Agentes Educativos na Transição Inclusiva	25
4.1. A família: envolvimento parental e comunicação escola–família	26
4.2. Educadores de infância e professores do 1.º ciclo: articulação pedagógica e curricular	27
4.3. Técnicos especializados: apoio multidisciplinar na transição	27
5. Estratégias e Boas Práticas na Transição Inclusiva	28
5.1. Preparação antecipada da transição	28

5.2.	Continuidade pedagógica e articulação curricular.....	29
5.3.	Envolvimento ativo das famílias no processo	31
5.4.	Formação e capacitação dos docentes em práticas inclusivas.....	31
CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA		33
2.1.	Problema, objetivos e questões de investigação.....	33
2.2.	Paradigma.....	35
2.3.	Metodologia do estudo	36
2.4.	Participantes/Amostra	38
2.5.	Instrumentos de recolha de dados	39
2.6.	Procedimentos	39
2.7.	Questões éticas	41
3.	Apresentação Resultados.....	42
4.	Discussão de Resultados	54
Considerações finais/Conclusões		61
Referências		64
Anexos.....		74

Índice de Anexos

Anexo 1- Guião de Entrevista — Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo...	75
Anexo 2- Guião de Entrevista — Técnicos Especializados / Terapeutas/ Psicólogas....	77
Anexo 3- Guião de Entrevista — Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	79
Anexo 4- Guião de Questionário — Encarregados de Educação	81
Anexo 5- Guião de Entrevista — Crianças	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 Tabela Orientadora	97
Tabela 2 A- Experiência Profissional/ Informação Geral	103
Tabela 3 B-Práticas Pedagógicas Promotoras de Inclusão	112
Tabela 4 C-Percepções sobre a Transição Inclusiva	120
Tabela 5 D-Convergências e Divergências nas Percepções dos Intervenientes	128
Tabela 6 E-A Influência dos Contextos na Transição Inclusiva	133
Tabela 7 F-Facilitadores e Barreiras à Inclusão Escolar.....	140
Tabela 8 G-Avaliação e Sugestões.....	146
Tabela 9 H-Vivências das Crianças na Transição Escolar	154
Tabela 10 I-Questionário Encarregados de Educação	163

Índice de Imagens

Figura 1 Gráfico das respostas dos alunos.....	48
Figura 2 Gráfico dos alunos- o que mais gostaram	49
Figura 3 Gráfico dos alunos- o que mudavam.....	49

Lista de abreviaturas/siglas

EPE- Educação Pré-escolar

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DUA – Desenvolvimento Universal para a Aprendizagem

NE- Necessidades Específica

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem vindo a assumir um papel central nas políticas e práticas educativas, refletindo uma evolução significativa nas conceções e intervenções de educadores e professores face à diversidade e à promoção da equidade no ensino e na aprendizagem. Segundo Ferreira (2021), a mudança não se limita à integração física das crianças na escola; exige igualmente ambientes de aprendizagem justos, acessíveis e adaptados às necessidades de cada aluno desde o início do percurso educativo.

A educação pré-escolar (EPE) constitui um espaço privilegiado para a promoção da inclusão desde os primeiros anos, com uma intencionalidade pedagógica voltada para a participação plena e significativa de cada criança. Para Sim-Sim (2010), a educação pré-escolar é determinante no reconhecimento da diversidade, devendo proporcionar experiências inclusivas e relevantes para todas as crianças, sem exceção.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 representou uma viragem para um modelo inclusivo no sistema educativo português, sustentado na flexibilidade curricular e numa organização multinível de medidas de apoio, desde universais até adicionais, para garantir a participação de todos os alunos. Neste enquadramento, a transição da EPE para o 1.º ciclo do ensino básico (CEB) assume particular relevância, exigindo práticas colaborativas, articuladas e contínuas entre contextos e profissionais, que garantam a continuidade pedagógica e uma inclusão efetiva.

De acordo com Sim-Sim (2010), a passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo pode ser vivida como um momento de instabilidade e de desafios, tanto emocionais como pedagógicos, exigindo estratégias que facilitem a adaptação. A autora destaca a importância de uma preparação intencional e articulada de modo que a criança perceba esta transição como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, minimizando ruturas e promovendo segurança e continuidade no percurso educativo.

A transição deve, portanto, ser encarada como um processo estruturado e sustentado, capaz de assegurar a continuidade pedagógica e emocional, garantindo iguais oportunidades de aprendizagem e integração a todas as crianças. Apesar do enquadramento legal favorável à inclusão, persistem desafios na articulação entre a EPE e o 1.º CEB. O presente estudo procura responder ao seguinte problema: Quais são as perceções dos diferentes agentes educativos sobre as práticas, facilitadores e barreiras a

uma transição inclusiva e de que forma estas se articulam para promover o sucesso de todas as crianças?

O objetivo geral da investigação consiste em analisar criticamente, a partir das perceções de diferentes agentes educativos (profissionais, famílias e crianças), as práticas que sustentam a transição da EPE para o 1.º CEB, identificando fatores promotores e obstáculos a uma transição inclusiva. De forma mais específica, pretende-se analisar práticas inclusivas entre contextos educativos, identificar elementos que favorecem a igualdade de oportunidades, compreender o papel da articulação entre equipas pedagógicas e reconhecer barreiras e desafios que emergem neste processo.

Para concretizar estes objetivos, delineou-se uma metodologia qualitativa, estruturada em seis fases: definição do tema e revisão da literatura; formulação do problema, questões e objetivos; construção dos instrumentos de recolha de dados; recolha de informação por entrevistas e questionários; análise e discussão dos resultados; e síntese dos contributos, acompanhada de reflexão crítica. As entrevistas permitiram aprofundar perceções de educadores de infância, professores do 1.º CEB, técnicos especializados e crianças, enquanto os questionários possibilitaram recolher dados representativos junto dos encarregados de educação. A análise qualitativa foi realizada com recurso à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Todo o processo respeitou princípios éticos, nomeadamente consentimento informado, anonimato e confidencialidade.

A escolha deste tema resulta de uma motivação pessoal e profissional, enquanto futura educadora/professora, atenta às exigências que este momento representa, tanto para as crianças como para os profissionais. A mudança de contexto escolar representa um desafio para crianças e profissionais, tornando indispensável a reflexão crítica sobre o papel dos educadores e professores na construção de uma transição harmoniosa e equitativa.

Torna-se, assim, fundamental refletir criticamente sobre o papel dos educadores e professores na implementação de práticas que assegurem uma transição harmoniosa, equitativa e inclusiva. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) reforçam a necessidade de proporcionar à criança uma visão positiva da mudança, encarando-a como oportunidade de crescimento, descoberta e afirmação das suas capacidades.

O relatório estrutura-se em quatro partes: introdução, com a contextualização do tema e da investigação; um primeiro capítulo de enquadramento teórico, centrado na educação inclusiva em Portugal, na escola inclusiva, na transição da EPE para o 1.º CEB, no papel dos agentes educativos e nas boas práticas; um segundo capítulo de problematização e metodologia, explicitando questões, paradigma, participantes, instrumentos, procedimentos e aspetos éticos; e um terceiro capítulo com a apresentação e discussão dos resultados. Conclui com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

Assim, a abordagem deste tema permite refletir sobre os aspetos fundamentais da transição educativa, sublinhando que o desafio de educar em inclusão se aplica a todas as crianças, independentemente da sua condição de saúde ou características individuais.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Inclusiva em Portugal

1.1. Conceitos fundamentais: Educação, Inclusão e Equidade

A educação é reconhecida como um direito fundamental e como base para o desenvolvimento humano, social e cultural. Para além da transmissão de conhecimentos, constitui um processo orientado para a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, promovendo competências cognitivas, sociais e emocionais que sustentam a cidadania ativa e responsável (UNESCO, 2019).

A educação inclusiva consolidou-se como eixo central das políticas educativas, assegurando o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente das suas características, capacidades ou dificuldades. Segundo Ainscow e Booth (2011), a inclusão implica mais do que assegurar a frequência escolar; trata-se de remover obstáculos que limitem a aprendizagem e a participação. Nesse sentido, exige a construção de contextos escolares que valorizem a diversidade e garantam oportunidades de aprendizagem significativas para todos.

De acordo com a UNESCO (2019), a inclusão deve ser entendida como um percurso contínuo de transformação, que não se limita ao acesso físico à escola. O foco está em identificar e reduzir obstáculos que impeçam a participação e o sucesso dos alunos, garantindo condições reais de aprendizagem e envolvimento para todos.

A mesma baseia-se em princípios fundamentais de equidade, participação e pertença, enfatizados pela UNESCO (2017), que defende que este conceito não se limita ao acesso à escola, sendo necessário criar condições efetivas de aprendizagem e de sucesso. Norwich (2013) complementa esta perspetiva, sublinhando que os sistemas educativos enfrentam o desafio de conciliar qualidade do ensino com justiça social, procurando evitar abordagens uniformizadoras que não considerem as particularidades de cada estudante. Assim, a educação inclusiva emerge como um processo que visa assegurar simultaneamente o desenvolvimento académico e o bem-estar social e emocional de todos, promovendo ambientes educativos equitativos, participativos e centrados na diversidade (UNESCO, 2017).

A equidade diz respeito à justiça nos processos educativos, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de sucesso. Ao contrário da igualdade, que pressupõe

tratamento idêntico para todos, a equidade reconhece as diferenças e implica respostas diferenciadas que permitam condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Correia et al. (2022) reforçam que a equidade implica adaptar práticas educativas de modo a garantir que todos os alunos usufruam de oportunidades efetivas de sucesso escolar.

Deste modo, educação, inclusão e equidade constituem conceitos interdependentes e indissociáveis, sustentando sistemas educativos que asseguram não apenas o acesso, mas também a participação efetiva e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas condições individuais, sociais ou culturais (UNESCO, 2019).

1.2. Enquadramento da Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, a legislação portuguesa (DL 54/2018) redefiniu a lógica da inclusão, deslocando o enfoque das limitações individuais para a responsabilidade da escola em criar ambientes equitativos. Como apontam Morgado e Silva (2020), este diploma impulsionou uma mudança estrutural nas práticas educativas. Esta mudança exige das escolas práticas pedagógicas diferenciadas e colaboração entre todos os agentes educativos, assegurando que cada criança beneficie dos apoios necessários ao seu desenvolvimento académico, social e emocional (Silva, 2022).

De forma complementar, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça este enquadramento ao introduzir princípios de flexibilidade curricular, possibilitando a adaptação das práticas educativas à diversidade dos alunos. Contudo, como sublinha Silva (2022), a eficácia deste quadro legal depende da existência de condições organizacionais, de recursos humanos e materiais adequados, capazes de sustentar práticas verdadeiramente inclusivas.

1.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O Decreto-Lei n.º 54/2018 (6 de julho), atualizado e atribuído uma nova redação na Lei n.º 116/2019 (13 de setembro) as medidas de apoio à aprendizagem organizam-se em três níveis: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais abrangem todos os alunos e visam criar um ambiente educativo inclusivo, promovendo o desenvolvimento de competências básicas e sociais através de práticas pedagógicas diferenciadas que asseguram participação e sucesso sem estigmatização ou segregação (Decreto-Lei n.º 54/2018, atualizado em 2019). Estas medidas assentam no princípio de que a diversidade

constitui um recurso pedagógico, devendo ser valorizada e integrada nas práticas escolares (Ainscow e Booth, 2011).

As medidas seletivas destinam-se a grupos específicos de alunos que enfrentam dificuldades de carácter temporário ou menos intenso. Incluem estratégias pedagógicas suplementares, como reforço em pequenos grupos, apoio psicológico ou adaptações curriculares pontuais (Decreto-Lei n.º 54/2018, atualizado em 2019). Fundamentam-se no princípio da equidade, assegurando que os alunos recebam o suporte adequado para o seu progresso académico e social, mantendo a inclusão no contexto da turma (OECD, 2017).

As medidas adicionais exigem intervenções mais individualizadas, contemplando planos de ensino personalizados, acompanhamento por técnicos especializados e estratégias adaptadas ao perfil e ritmo de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, atualizado em 2019). Estas medidas refletem o princípio da inclusão plena, promovendo justiça educativa e garantindo que todos os alunos tenham oportunidades efetivas de aprendizagem e participação (Correia et al., 2022).

Segundo Silva (2022), a eficácia deste modelo depende da articulação entre todos os agentes educativos, da formação contínua dos docentes e da disponibilidade de recursos humanos e materiais. Assim, este enquadramento possibilita um apoio ajustado à realidade de cada criança, promovendo equidade e inclusão plena, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Neste sentido, (Morgado e Silva, 2020) salientam a importância de uma cultura organizacional inclusiva, na qual a liderança e as práticas institucionais promovam pertença e equidade. De forma convergente, Ainscow (2020) defende que as escolas devem desenvolver uma filosofia inclusiva consistente, que ultrapasse a adoção de ações pontuais. Assim, a inclusão requer uma abordagem sistémica e colaborativa, capaz de valorizar todos os alunos e de assegurar um ambiente educativo justo, acolhedor e equitativo.

2. Escola Inclusiva

O conceito de escola inclusiva assenta no princípio de que todos os alunos, independentemente das suas características, potencialidades e necessidades específicas, têm o direito de aprender em conjunto, sendo a diversidade reconhecida como um elemento enriquecedor do ambiente escolar (Correia, 2022).

Nesse sentido, a inclusão exige que o sistema educativo se adapte às necessidades de todos, assegurando equidade no acesso às oportunidades (Correia et al., 2022). As práticas pedagógicas devem ser centradas no aluno, promovendo a participação ativa através da organização do espaço, da gestão do tempo, do uso de recursos e da adoção de processos de avaliação inclusiva.

Ainda conforme Correia, M., et al. (2022):

(...) a inclusão na sala de aula incidirá sobre as práticas pedagógicas inclusivas centradas nos alunos, cuja utilização potencia as oportunidades de aprendizagem e a participação ativa de todos e de cada aluno. Importa, assim, clarificar e refletir acerca das práticas inclusivas focando, para além da pedagogia e do currículo, as questões referentes à definição de estratégias e atividades, à organização do espaço e do tempo, à gestão de recursos, bem como à mobilização do processo de avaliação inclusiva (p.16).

Complementarmente, Pereira (2018) salienta a relevância de estratégias integradas, articuladas e flexíveis, capazes de orientar as escolas na construção de uma inclusão efetiva, ajustada a cada contexto educativo. Nesta mesma linha, Piscalho et al. (2022) defendem que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem pedagógica intencional e antecipatória, que reconhece e valoriza a diversidade presente nas comunidades escolares.

2.1. Vantagens da Inclusão

O êxito da educação inclusiva está associado à criação de contextos educativos adaptáveis às necessidades individuais, à implementação de abordagens pedagógicas diferenciadas e à participação ativa de toda a comunidade escolar. Quanto mais precoce for o início do percurso, maiores serão os impactos no desenvolvimento social, cognitivo

e emocional das crianças, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Correia, 2018).

2.2. Desafios da Inclusão

Apesar dos benefícios, a inclusão escolar também enfrenta desafios que requerem reflexão. Entre eles, destaca-se a formação insuficiente dos docentes, uma vez que frequentemente não possuem competências adequadas para responder à diversidade existente em sala de aula, o que compromete a eficácia pedagógica e pode gerar frustração em professores e alunos (Correia, 2008).

Outro obstáculo refere-se à escassez de recursos materiais e humanos. Segundo Morgado (2021), a avaliação e a definição de apoios são fundamentais para orientar práticas inclusivas, mas as escolas deparam-se com limitações que condicionam a sua implementação. A heterogeneidade das turmas exige apoios especializados, materiais adaptados e planos individualizados, cuja ausência dificulta a aprendizagem de alunos com necessidades específicas e reduz a eficácia da inclusão (Morgado, 2021).

Apesar de estas limitações terem impacto direto no quotidiano pedagógico, as suas consequências tornam-se ainda mais evidentes em momentos de maior exigência organizacional e emocional, como as transições escolares. É precisamente neste contexto que importa compreender a passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, reconhecendo que a falta de recursos e de respostas adequadas pode comprometer a continuidade das aprendizagens e o bem-estar das crianças.

3. A Transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo

3.1. Conceito de transição no Contexto Educativo

A transição escolar pode ser entendida como um processo gradual de adaptação que envolve preparação, mudança e integração entre contextos educativos. No caso específico da transição da EPE para o 1.º CEB, trata-se de um momento particularmente crítico, com repercussões não apenas na adaptação imediata das crianças ao novo contexto, mas também na sua motivação, autoestima e sucesso escolar a longo prazo. Em Portugal, Martins e Martins (2017) sublinham que a adaptação bem-sucedida depende da educação

parental e da comunicação eficaz entre escola e famílias, fatores que favorecem a continuidade pedagógica e emocional.

De igual modo, Lopes e Ribeiro (2018) evidenciam a importância de valorizar a voz das crianças no processo de transição, destacando que as diferenças percebidas entre metodologias, rotinas e espaços influenciam diretamente a confiança e a motivação no novo ciclo.

Mais do que uma simples alteração de espaço físico ou de rotinas, a transição depende da articulação entre contextos educativos e da cooperação entre profissionais, fatores determinantes para uma adaptação positiva e inclusiva. Assim, deve ser entendida como um processo social que acompanha todo o percurso de vida, implicando mudanças nos papéis sociais e oferecendo oportunidades de aprendizagem e crescimento (Moreira, 2022).

De acordo com Bastos (2007, citado por Pires, Brito, Velho, 2020) “o processo de transição entre estes dois contextos é marcante na vida da criança (p.70)”, marcada por mudanças na identidade da criança e nas suas relações.

3.2. Características e desafios

A passagem da EPE para o 1.º CEB constitui um dos momentos mais sensíveis do percurso escolar, com efeitos duradouros no desenvolvimento global das crianças. Não corresponde apenas a uma mudança pontual, mas a um processo contínuo que implica transformações cognitivas, sociais, emocionais e organizacionais (Mata, Fernandes e Martins, 2024).

De acordo com Fabian e Dunlop (2007), a transição escolar envolve alterações profundas, desde as rotinas e exigências pedagógicas até às interações sociais. Esta dimensão estrutural e cultural da mudança pode ser um desafio para a adaptação das crianças para os autores, trata-se de um processo que deve ser concebido em termos de continuidade educativa, evitando ruturas abruptas entre ciclos e promovendo uma adaptação gradual e segura.

Nesta mesma perspetiva, Peters (2010) sublinha que a qualidade das experiências neste período influencia a motivação e o sucesso escolar, reforçando a necessidade de planeamento, articulação pedagógica e cooperação profissional.

3.3. Impacto da transição no desenvolvimento académico, social e emocional

Segundo Rimm-Kaufman e Pianta (2000), quando a transição escolar é bem estruturada, os alunos apresentam melhores resultados académicos e adaptam-se socialmente de forma mais efetiva. Mata, Fernandes e Martins (2024) confirmam que uma transição bem preparada contribui para reduzir a ansiedade e promover o bem-estar, destacando fatores de proteção como a continuidade pedagógica, a comunicação entre profissionais e o envolvimento das famílias. Nestes períodos, muitas crianças experienciam sentimentos de perda associados ao afastamento de rotinas, espaços familiares e figuras de referência, traduzindo-se em insegurança e ansiedade (Sim-Sim, 2010).

De forma complementar, Fernandes (2023) reforça que a articulação curricular e a partilha de informação entre profissionais contribuem para maior segurança das crianças, reduzindo o impacto das mudanças inerentes à passagem de ciclo. Assim, a transição escolar não deve ser encarada como um acontecimento isolado, mas como um processo multifacetado que exige planificação intencional e a cooperação de todos os agentes educativos e familiares.

3.4. Tipos de Transição

As transições representam momentos de mudança significativos para crianças, famílias e profissionais, envolvendo alterações nos serviços ou contextos em que se inserem (Rous et al., 2007). Entre as mais comuns encontram-se: a passagem do hospital para casa; a entrada em creche; o início da EPE e a transição para o 1.º CEB. Cada uma destas mudanças implica adaptações emocionais e comportamentais, bem como a aquisição de novas competências e informações pelas famílias.

De acordo com Mangione e Speth (1998) e Rous et al. (2006), as transições escolares dividem-se em horizontais — que ocorrem entre diferentes contextos de vida, como família, comunidade e escola, ou entre atividades diárias — e verticais, correspondentes

às passagens formais de ciclo. Em Portugal, esta distinção é igualmente reconhecida: o documento da OCEPE classifica como horizontais as mudanças entre família e escola ou entre atividades letivas e extracurriculares, e como verticais a progressão para um novo ciclo (Direção-Geral da Educação).

Nesta linha, Fernandes (2023) destaca a articulação curricular e a cooperação docente como práticas eficazes para reduzir descontinuidades, enquanto Mata (2024) sublinha a necessidade de planificação intencional e de estratégias que assegurem transições bem estruturadas do Jardim de Infância para o 1.º ciclo, contemplando simultaneamente dimensões horizontais e verticais.

Transições verticais referem-se à passagem entre níveis de escolaridade, determinada pela idade da criança, muitas vezes implicando mudança de estabelecimento educativo (Silva et al., 2016). Bronfenbrenner (1998, citado por Hanson, 2005) descreve três dimensões centrais neste processo: (i) a relação entre sistemas antes da mudança, influenciada por expectativas, informações e interações prévias; (ii) a criação de novas configurações no contexto de destino; e (iii) as alterações nas ligações entre sistemas.

As transições verticais, relacionam-se com a progressão da criança, exigindo adaptações emocionais e comportamentais (Hanson, 2005). Neste processo, o envolvimento familiar é determinante, podendo ser promovido através do planeamento conjunto, valorização das competências familiares e inclusão nas tomadas de decisões. Do lado dos profissionais, é essencial partilhar informação sobre o desenvolvimento da criança, preparar o novo ambiente e estabelecer contacto entre contextos, garantindo transições harmoniosas.

No caso da passagem da EPE para o 1.º CEB, é necessário identificar competências das crianças e avaliar a capacidade dos ambientes para responder às suas necessidades (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Para tal, a formação dos profissionais deve contemplar competências de comunicação e de colaboração com as famílias, assegurando uma abordagem culturalmente sensível e competente (Hanson, 2005).

No caso das crianças com necessidades que manifestem medidas de suporte à aprendizagem, a complexidade aumenta, exigindo decisões criteriosas quanto ao contexto educativo mais adequado e à disponibilização de recursos específicos (Hanson et al.,

2000). O apoio prestado pode assumir caráter formal, através de planificação estruturada, ou informal, mediante comunicação positiva entre intervenientes.

Compreender a natureza das transições é essencial para garantir a continuidade de serviços, minimizar disrupções no sistema familiar, facilitar as adaptações necessárias e preparar a criança para novos contextos educativos (Wolery, 1989, citado por Hanson, 2005).

3.5. Modelos de Transição na literatura

O fenómeno da transição escolar tem sido interpretado através de diversos modelos teóricos que procuram explicar os fatores que condicionam a adaptação da criança a novos contextos educativos. A literatura identifica múltiplos enquadramentos, entre os quais se destacam o Modelo Conceitual de Transição entre Serviços na Primeira Infância (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994), o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), o Modelo de Resiliência das Famílias (DeMarco et al., 2000), o Modelo Transacional (Sameroff & Fiese, 2000), o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, citado em Pianta & Kraft-Sayre, 2007), o Transition Conceptual Framework (Rous et al., 2005) e o Modelo ABCX (McCubbin & Patterson, 1983).

Neste estudo, assume-se como referência principal um conjunto de quatro modelos pela sua abrangência e enfoque multidimensional: o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979), o Modelo Transacional (Sameroff, 2010), o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) e o Transition Conceptual Framework (Rous et al., 2005). Estes oferecem contributos particularmente relevantes para compreender a transição de crianças com necessidades específicas e respetivas famílias.

3.5.1. Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979; 2005)

Bronfenbrenner (1979; 2005) propõe que o desenvolvimento da criança decorre da interação entre múltiplos contextos, como família, escola e comunidade. Esta visão ecológica, aplicada à transição escolar, ajuda a compreender como fatores próximos e distantes se interligam na adaptação das crianças.

Segundo Xavier (2008), esta abordagem pressupõe uma estreita ligação entre o contexto educativo e a família, sendo estes contextos também influenciados por fatores externos, como políticas sociais ou emprego parental. A criança é entendida não apenas como recetora, mas como agente ativo, atribuindo significados às experiências vividas.

O modelo organiza-se em diferentes níveis: microssistema (família, pré-escolar, 1.º ciclo), mesossistema (interações entre microssistemas), exossistema (fatores externos como políticas e emprego) e macrosistema (valores culturais e políticas governamentais), permitindo compreender como a transição escolar é afetada por múltiplos fatores interdependentes (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A aplicação deste modelo à transição escolar destaca a relevância da colaboração entre os diferentes microssistemas (família, jardim de infância, programas de apoio) de forma a garantir continuidade nas rotinas, aprendizagens e cuidados (Hanson, 2005).

3.5.2. *Modelo Transacional (Sameroff, 2010)*

O Modelo Transacional, inicialmente formulado por Sameroff e Chandler (1975), rompe com a visão linear de causalidade ao considerar o desenvolvimento como resultado de interações bidirecionais entre criança e cuidadores ao longo do tempo.

Sameroff e Fiese (2000) reforçaram esta abordagem ao incorporar a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, destacando a criança como intérprete das experiências. Posteriormente, Sameroff (2010) apresentou a Teoria Unificada do Desenvolvimento, que integra quatro dimensões (mudança pessoal, contexto, regulação e representação), que articulam fatores biológicos, psicológicos e sociais longo da vida. Aplicado à transição escolar, este modelo sublinha que a adaptação depende da forma como a criança interpreta os acontecimentos e das relações de reciprocidade estabelecidas com adultos e contextos que a rodeiam.

3.5.3. *Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)*

Este modelo, posteriormente revisto por Pianta e Kraft-Sayre (2007), assenta no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), que enfatiza a responsabilidade partilhada de todos os intervenientes no processo de transição da EPE para o 1.º CEB. Considera variáveis individuais, familiares e institucionais, oferecendo uma leitura integrada das experiências vividas por todas as crianças (Fonseca, 2006).

O modelo valoriza as interações diretas com pais, professores, pares e comunidade como determinantes no ajustamento à escola, defendendo que relações positivas funcionam como apoios de transição (Pianta et al., 1999). A colaboração entre pais e profissionais é, assim, essencial para identificar competências a desenvolver, avaliar recursos e preparar o novo contexto educativo (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

3.5.4. *Modelo Concetual de Transição (Transition Conceptual Framework) (Rous et al., 2005)*

O Modelo Concetual de Transição, procura compreender a complexidade do processo de transição, com especial enfoque nas crianças com necessidades específicas e nas suas famílias. Combina contributos do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) com a Teoria dos Sistemas Organizacionais (Harbin et al., 2007), integrando dimensões como estrutura organizacional, sistemas culturais e mudança (Shafritz, Ott & Jang, 2015).

De acordo com Harbin et al. (2007), o modelo organiza-se em dois níveis principais. No *primeiro nível*, assente nos princípios ecológicos, destacam-se os componentes do contexto que influenciam a experiência de transição das crianças com necessidades específicas e das suas famílias, incluindo programas individuais e serviços locais. Este nível segue uma trajetória do proximal para o distal, abrangendo desde o microssistema, que integra fatores da criança, da família e do contexto comunitário, até ao macrossistema, que engloba profissionais, programas e serviços da comunidade.

O *segundo nível* centra-se nos fatores próprios dos programas e das comunidades, com impacto direto no processo de transição e nos resultados imediatos da criança e da família em termos de preparação e ajustamento. Este nível integra três dimensões

principais: a interação entre os contextos educativos (estrutura de suporte, comunicação, relações e continuidade dos serviços); as práticas e atividades de transição; e os resultados associados à criança e à família, focados na sua preparação e adaptação ao novo contexto.

Deste modo, a escolha destes quatro modelos justifica-se por proporcionarem uma visão abrangente e inclusiva da transição escolar, permitindo compreender o fenómeno a partir de diferentes ângulos, mas sempre numa lógica de complementaridade.

Para além dos modelos previamente apresentados, destacam-se perspetivas complementares que aprofundam a compreensão da transição escolar. O *Modelo de Continuidade Pedagógica e Curricular* (Mata, Fernandes e Martins, 2024) valoriza a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, assegurando coerência nas aprendizagens e consistência nas práticas pedagógicas. Através da planificação conjunta, da partilha de recursos e da observação mútua, promove-se uma transição gradual e segura, preservando rotinas e métodos de ensino familiares à criança. Este alinhamento contribui para a redução da ansiedade e reforça a confiança no novo contexto escolar.

O *Modelo Socioemocional* (Corsaro, 2018) enfatiza a relevância das dimensões emocionais e sociais na adaptação, destacando competências como resiliência, autonomia e relacionamento interpessoal. O apoio emocional, a criação de relações de confiança com professores e pares e o reconhecimento das necessidades individuais, favorecem uma adaptação mais eficaz. Este modelo sublinha ainda a importância de práticas pedagógicas que estimulem a comunicação, a resolução de conflitos e a regulação emocional, preparando a criança para lidar positivamente com mudanças.

Por sua vez, o *Modelo de Resiliência das Famílias* (Fernandes, 2023) evidencia que a qualidade da transição escolar depende igualmente do apoio e estabilidade proporcionados pela família. A capacidade de superar adversidades, mobilizar recursos e manter envolvimento ativo no percurso educativo da criança revela-se determinante, sobretudo em situações que envolvem necessidades específicas.

3.6. Barreiras à inclusão na transição escolar

As principais barreiras à concretização de uma escola inclusiva relacionam-se com a escassez de recursos, ausência de articulação entre níveis de ensino e a insuficiente formação docente (Lustosa e Ribeiro, 2021). O sucesso da inclusão, como refere o autor, não depende apenas da legislação existente, mas da existência de recursos humanos adequados e de investimento consistente na formação contínua de professores.

Neste sentido, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019, 2020) reforça que a continuidade dos apoios durante as transições escolares assume um papel fundamental para assegurar a equidade e evitar ruturas no percurso das crianças que manifestem medidas de suporte à aprendizagem multinível.

4. O Papel dos Diferentes Agentes Educativos na Transição Inclusiva

A escola assume um papel central na transição entre etapas educativas, sendo responsável pela preparação de ambientes adaptativos e pela disponibilização de recursos que favoreçam a segurança e a eficácia da adaptação da criança. A cooperação entre professores, educadores e famílias revela-se essencial para reduzir dificuldades, assegurar a continuidade das aprendizagens e garantir que cada criança receba o apoio adequado às suas necessidades (Sim-Sim, 2010).

Na passagem da EPE para o 1.º CEB, crianças e famílias enfrentam mudanças significativas, tanto no ambiente físico como na cultura pedagógica. A criação de ambientes acolhedores e sensíveis às especificidades de cada criança promove uma adaptação mais tranquila (Formosinho et al., 2016). A articulação entre os níveis de ensino possibilita a troca de informações sobre estratégias pedagógicas, organização do espaço e gestão do tempo, fortalecendo a preparação para uma transição bem-sucedida (Sim-Sim, 2010).

Embora a EPE privilegie a autonomia e flexibilidade, e o 1.º CEB priorize o ensino formal e conteúdos específicos, há objetivos comuns, como o desenvolvimento pessoal e social. Ao reconhecer as necessidades individuais e respeitar as diferenças, os docentes conseguem apoiar a continuidade do percurso educativo da criança, prevenindo ruturas e promovendo o sucesso escolar (Mata, Fernandes e Martins, 2024).

4.1. A família: envolvimento parental e comunicação escola-família

A família desempenha um papel determinante na inclusão durante a transição, colaborando estreitamente com a escola para adaptar a criança ao novo contexto educativo (Oliveira e Alves, 2019). A participação parental funciona como fator protetor, reduzindo ansiedade e dificuldades associadas à mudança de ciclo, promovendo um percurso mais seguro e equilibrado (O’Kane e Hayes, 2019), sendo o primeiro espaço de aprendizagem, onde a criança desenvolve competências sociais, hábitos de vida e valores essenciais para a sua formação enquanto indivíduo (Bhering, 2003, citado por Tomásio, 2019).

Modelos teóricos, como o de Epstein (1997), evidenciam a influência direta da participação familiar no percurso educativo. O modelo Teachers Involving Parents in Schoolwork (TIPS) identifica seis formas de envolvimento parental: a *formação e ajuda às famílias* – atividades que permitem ajudar as famílias construir ambiente e condições de trabalho para apoiar o desenvolvimento e promover a educação; a *comunicação* – estabelece, facilita e promove um canal claro e positivo entre a escola e a família acerca dos programas educativos, reforçando a cooperação e o sentido de objetivo comum; o *voluntariado* – fortalece a ligação escola-família no processo educativo, valorizando as suas capacidades e conhecimentos; a *aprendizagem em casa* – promove a participação das famílias no acompanhamento das tarefas escolares, garantindo que conheçam os conteúdos trabalhados.

A *tomada de decisões* – permite às famílias contribuir na gestão, liderança e tomada de decisões, na participação efetiva nos órgãos representativos da escola e por fim, a *colaboração com a comunidade* – integra e rentabiliza os recursos disponíveis na comunidade de forma a reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens, beneficiando todos os intervenientes.

Os quatro primeiros centram-se na criança e na família, enquanto os dois últimos reforçam a participação parental e da comunidade. Um envolvimento consistente permite à escola ajustar os objetivos educativos às características de cada criança e desenvolver competências parentais, promovendo um ambiente educativo inclusivo e estimulante (Tomásio, 2019).

4.2. Educadores de infância e professores do 1.º ciclo: articulação pedagógica e curricular

Educadores de infância e professores do 1.º CEB exercem um papel central na promoção de uma transição escolar bem-sucedida. Mata (2020) sublinha a relevância da articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino, destacando que a continuidade pedagógica estruturada contribui para a segurança e adaptação das crianças. Fernandes (2023) acrescenta que a comunicação e a cooperação entre profissionais do pré-escolar e do 1.º CEB são determinantes para práticas pedagógicas consistentes e eficazes, promovendo o desenvolvimento académico, social e emocional durante o período de mudança.

Cada profissional possui uma identidade e percurso único, influenciando a forma como compreende e desempenha o seu papel na transição da EPE para o 1.º CEB. Como salientam as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE, 2016):

(...) nem todos os/as educadores/as concebem do mesmo modo o seu papel na transição. Importa, por isso, que no processo de avaliação e reflexão que acompanha as suas práticas, a equipa de educadores/as do estabelecimento ou do departamento de educação pré-escolar debatam em conjunto o que é fundamental para facilitar a transição (...) (p.100).

De forma semelhante, as crianças experienciam percursos de transição distintos. Algumas permanecem no mesmo estabelecimento ou agrupamento escolar, enquanto outras mudam de instituição, enfrentando desafios adicionais. Pappámikail et al. (2022) salientam que a mudança de contexto escolar exige um processo de adaptação complexo, envolvendo dimensões emocionais, sociais e pedagógicas, podendo gerar ansiedade e impactar o desenvolvimento das aprendizagens.

4.3. Técnicos especializados: apoio multidisciplinar na transição

A inclusão efetiva pressupõe a colaboração entre docentes, técnicos especializados e famílias, constituindo uma abordagem multidisciplinar indispensável (Ainscow, 2020). Segundo o mesmo autor, a cultura inclusiva deve transcender intervenções pontuais, consolidando uma filosofia institucional de pertença e equidade que valorize todos os alunos e fortaleça a eficácia da transição.

5. Estratégias e Boas Práticas na Transição Inclusiva

5.1. Preparação antecipada da transição

A transição da EPE para o 1.º CEB deve ser planeada a partir de uma perspetiva inclusiva, que considere e respeite as necessidades individuais de cada criança. Duarte (2021) salienta que uma escola inclusiva deve estar preparada para acolher todas as crianças, adotando práticas pedagógicas flexíveis, articuladas e centradas no aluno.

A literatura evidencia que práticas antecipadas são determinantes para uma adaptação mais tranquila. Fabian e Dunlop (2007) destacam estratégias como visitas às escolas, histórias sociais e materiais visuais adaptados, que ajudam a reduzir a ansiedade e a familiarizar a criança com o novo contexto. Atividades de transição planeadas, envolvendo educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e famílias, contribuem para a construção de relações seguras e fortalecem a continuidade pedagógica (Puccioni et al., 2020).

Por outro lado, visitas às salas do 1.º CEB, sessões informativas, dias abertos e atividades conjuntas entre crianças de ambos os níveis favorecem a adaptação e melhoram o desempenho escolar, sobretudo quando existe diálogo entre educadores, professores e famílias (Mata, Fernandes e Martins, 2024). Os mesmos autores sustentam que estes momentos contribuem ainda para o desenvolvimento de competências sociais, redução de comportamentos disruptivos e criação de vínculos de confiança, proporcionando uma experiência de transição mais positiva.

A intencionalidade educativa dos docentes revela-se fundamental quando é planeada de forma colaborativa, assegurando continuidade pedagógica e apoiando a adaptação ao novo contexto escolar (Lopes da Silva et al., 2016). O planeamento conjunto com objetivos claros, responsabilidades partilhadas e integração da transição nas práticas promove o bem-estar da criança (Mata, Fernandes e Martins, 2024).

Segundo Figueiredo (2006, citado por Gomes, 2020), é essencial que educadores e professores planeiem atividades conjuntas entre níveis de ensino, facilitando a transição das crianças. Nessa mesma linha, Marchão (2002, citado por Gomes, 2020) acrescenta que a colaboração docente, assente numa perspetiva ecológica da aprendizagem, contribui para que as experiências anteriores sejam integradas em percursos futuros mais consistentes. A exploração dos novos espaços, a interação com professores e colegas e a

familiarização com regras e rotinas conferem maior segurança, autonomia e confiança às crianças (Mata, Fernandes e Martins, 2024).

A colaboração com as famílias assume também um papel determinante. Segundo Sim-Sim (2010, citada por Pires, Brito, Velho, 2020):

(...) encontrar estratégias integradas e integradoras para este período, proporcionará as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...), em colaboração com os pais, escola e em articulação com os colegas do 1.º CEB, a transição de sucesso para a escolaridade obrigatória (p.70).

Nesse sentido, Carvalho (2021) destaca a importância da familiarização prévia com ambiente, colegas e docentes, bem como da comunicação clara com as famílias.

5.2. Continuidade pedagógica e articulação curricular

A continuidade pedagógica e curricular é reconhecida como um elemento central para uma transição bem-sucedida da EPE para o 1.º CEB. Mata, Fernandes e Martins (2024) salientam a importância de projetos de articulação entre os dois ciclos e a realização de momentos de observação mútua entre profissionais, estratégias que promovem uma adaptação segura e consistente das crianças ao novo contexto educativo.

A transição deve ser encarada como um processo planeado e harmonioso, que assegura que a criança vivencie a mudança de forma positiva e construtiva. Não se trata apenas de uma alteração de espaço físico ou de rotinas, mas de uma progressão organizada, em que educadores de infância e professores do 1.º CEB atuam de forma articulada, com o envolvimento ativo da criança e da família (Mata, Fernandes e Martins, 2024). O objetivo é garantir um percurso educativo contínuo, promovendo a integração equilibrada entre a experiência prévia da criança e a nova realidade do 1.º CEB, permitindo que as aprendizagens adquiridas no pré-escolar se consolidem e se aprofundem (Lopes da Silva et al., 2016).

A continuidade pedagógica constitui uma função essencial das escolas, exigindo que os diferentes níveis educativos trabalhem de forma integrada promovendo coerência e articulação entre os profissionais e os contextos educativos (Mata, Fernandes e Martins, 2024). Os mesmos autores referem ainda que a literatura aponta ausência de articulação

entre a EPE e o 1.º CEB pode provocar descontinuidade, comprometendo o desenvolvimento académico e socioemocional da criança e aumentando o risco de insucesso escolar. Estas lacunas surgem frequentemente devido a diferenças nas metodologias, organização do tempo e espaço, regras, participação familiar e práticas pedagógicas.

Na EPE, as práticas centradas na criança, com enfoque no jogo e na flexibilidade, promovem autonomia e tomada de decisão (Mata, Fernandes e Martins, 2024). Já no 1.º CEB, por sua vez, as atividades são mais estruturadas e orientadas pelo professor, exigindo uma adaptação cuidadosa por parte das crianças (Fernandes, 2023). Esta diferença nas abordagens pedagógicas influencia diretamente as interações e a forma como a aprendizagem é vivida, tornando crucial o alinhamento entre os dois ciclos.

Para garantir uma transição eficaz, a colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB deve ser constante e sistemática, permitindo conhecer melhor o percurso das crianças, adaptar estratégias pedagógicas e promover experiências que facilitem a continuidade do desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Mata, Fernandes e Martins, 2024; Fernandes, 2023). A articulação curricular deve contemplar tanto a dimensão horizontal, identificando competências comuns entre áreas e disciplinas, como a vertical, assegurando a progressão sequencial das aprendizagens (Mata, Fernandes e Martins, 2024). Neste sentido, a articulação curricular deve ser intencional e planeada, envolvendo atividades conjuntas, contactos regulares entre profissionais e reflexão sobre conteúdos e metodologias de cada ciclo (Lopes da Silva et al., 2016).

A construção de uma cultura escolar inclusiva é igualmente central neste processo. Escolas que promovem práticas colaborativas, equitativas e participativas contribuem para que a transição seja não apenas funcional, mas também social e emocionalmente positiva. A inclusão, enquanto filosofia institucional, exige que todas as decisões pedagógicas valorizem a participação plena das crianças e promovam um ambiente educativo acolhedor e justo (Ainscow, 2020).

Carvalho (2021) reforça que a continuidade educativa deve ser garantida através de práticas colaborativas, comunicação clara, partilha de informações sobre os alunos e atividades conjuntas, permitindo que as crianças se sintam seguras e integradas. Fernandes (2023) acrescenta que a transição não deve ser entendida como um

acontecimento isolado, mas como um processo contínuo e articulado, ajustado ao ritmo individual das crianças, considerando as diferenças entre rotinas e exigências da EPE e do 1.º CEB.

5.3. Envolvimento ativo das famílias no processo

O envolvimento ativo das famílias é reconhecido como um fator determinante para o sucesso da transição. Oliveira e Alves (2019) salientam que a participação em reuniões, partilha de informações e envolvimento em atividades, reforça a confiança e segurança da criança ao novo contexto educativo.

As Orientações Curriculares (Silva et al., 2016, p.103) referem que “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições”. Neste sentido, Sousa e Sarmento (2010, citados por Leigo, 2020) reforçam que o sucesso educativo depende da responsabilidade partilhada entre escola e pais, reforçando a necessidade de colaboração ativa.

Em contextos inclusivos, a participação parental é essencial para a adequação das respostas pedagógicas (Alves, 2022). No caso das crianças que manifestem medidas de suporte multinível, o envolvimento deve ser constante e colaborativo, funcionando como fator de proteção nas transições (Pappámikail et al., 2022).

Dessa forma, a cooperação contínua entre escola e família, materializada em contactos regulares e partilha de responsabilidades, constitui um fator essencial para que a transição ocorra de forma harmoniosa e inclusiva (Silva et al., 2016).

5.4. Formação e capacitação dos docentes em práticas inclusivas

A formação contínua em práticas inclusivas constitui um requisito essencial para que a implementação de estratégias diferenciadas que respondam às necessidades de todos os alunos, promovendo uma inclusão mais eficaz (Lustosa e Ribeiro, 2021). Além disso, autores como Ainscow (2020) e Slee (2011) destacam que a formação envolve o desenvolvimento de competências práticas para lidar com a diversidade, assegurando equidade no ensino, fortalecendo a participação ativa de todos os alunos e a construção de uma escola inclusiva.

A atualização contínua também fortalece a colaboração entre profissionais de diferentes níveis educativos, incentivando a articulação entre a EPE e 1.º CEB, essencial para uma transição escolar coerente e segura (Mata et al., 2024). Essa articulação permite que práticas pedagógicas sejam alinhadas, garantindo que as aprendizagens adquiridas na EPE se consolidem e se aprofundem no 1.º CEB, promovendo continuidade pedagógica e desenvolvimento integral da criança (Fernandes, 2023). Assim, a capacitação é reconhecida como um pilar central para uma escola inclusiva, promotora de oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças (Ainscow, 2020).

CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Face aos desafios identificados anteriormente, a investigação sobre a transição inclusiva assume particular relevância, ao possibilitar o alinhamento das práticas escolares com os princípios defendidos por organismos internacionais, como a UNESCO (2017) e a European Agency (2019, 2020). A investigação nesta área é fundamental não apenas para consolidar práticas de sucesso já reconhecidas, mas também para colmatar fragilidades ainda existentes. Estes organismos salientam que inclusão e transição escolar são processos interdependentes, devendo ser integrados em políticas educativas equitativas, de forma a valorizar cada criança enquanto sujeito pleno de direitos e a promover o seu desenvolvimento académico, social e emocional.

Problema de Investigação

Com base na revisão da literatura, verificámos que a transição da EPE para o 1.º CEB representa uma momento chave no percurso escolar das crianças, particularmente naquelas que apresentam medidas de suporte à inclusão. Embora existam orientações legais e estejam consagrados os princípios da educação inclusiva em Portugal- com ênfase no Decreto-Lei n.º 54/2018 ainda se verificam desafios significativos no que diz respeito à articulação entre ciclos de ensino, à continuidade pedagógica, à participação efetiva das famílias e à adequação das respostas educativas.

De acordo com Marchão (2002), “a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes (...)” (p.37).

Assim, considerando a relevância e os desafios inerentes ao momento de transição da EPE para o 1.º CEB, o problema que orienta a presente investigação é formulado da seguinte forma: “Quais são as perceções dos diferentes agentes educativos sobre as práticas, facilitadores e barreiras a uma transição inclusiva e de que forma estas se articulam para promover o sucesso de todas as crianças?”.

Objetivo Geral

Investigar, a partir das perceções de educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados, encarregados de educação e crianças, a existência e natureza das

práticas inclusivas que sustentam a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Objetivos Específicos

- Identificar as perceções dos educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados e encarregados de educação relativamente ao conceito de transição inclusiva.
- Analisar as práticas pedagógicas e estratégias reportadas pelos diferentes intervenientes como promotoras de inclusão durante a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.
- Identificar as experiências, expectativas, dificuldades e sentimentos expressos pelas crianças no momento de transição entre ciclos.
- Analisar os fatores facilitadores e os obstáculos à implementação de práticas inclusivas, conforme percecionado pelos intervenientes.
- Comparar as perceções entre os diferentes grupos de intervenientes para compreender eventuais divergências ou convergências na forma como vivenciam a transição inclusiva.
- Refletir sobre o papel dos contextos institucionais, familiares e individuais na promoção de uma transição educativa inclusiva.

Questões de Investigação

1. Quais são as principais práticas pedagógicas implementadas durante a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo em contextos inclusivos?
2. De que forma as práticas pedagógicas adotadas promovem a participação ativa e o desenvolvimento das crianças durante a transição escolar?
3. De que forma se realiza a articulação entre educadores de infância, professores do 1.º ciclo e técnicos especializados no processo de transição?
4. Que dificuldades e oportunidades são percecionadas pelos profissionais na articulação entre os dois ciclos de ensino durante a transição das crianças?
5. Como vivenciam as crianças no processo de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, incluindo as suas expectativas, dificuldades e sentimentos?

6. De que maneiras as famílias participam e influenciam no processo de transição de crianças do pré-escolar e o 1.º ciclo?
7. Qual é a contribuição dos técnicos especializados no apoio à transição das crianças com necessidades específicas?
8. Quais são as barreiras mais comuns enfrentadas pelas crianças, famílias e profissionais durante a transição escolar em contextos inclusivos?
9. Que fatores facilitadores contribuem para uma transição mais eficaz e inclusiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo?
10. Que recomendações práticas podem ser adotadas pela escola para melhorar a transição de crianças com necessidades específicas?
11. De que forma as políticas educativas e a colaboração entre famílias e técnicos podem ser fortalecidas para garantir uma transição inclusiva e eficaz?

2.2. Paradigma

A problemática e os resultados a alcançar foram concebidos como base de análise e reflexão, tendo como questão central: *de que forma os diferentes agentes educativos percebem, organizam e implementam a transição de crianças com necessidades específicas da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contextos inclusivos?*

Neste âmbito, não se pretendeu generalizar os resultados, atendendo à reduzida representatividade da amostra, mas sim investigar, a partir das perceções de educadores de infância, professores do 1.º CEB, técnicos especializados, encarregados de educação e das próprias crianças, a existência e a natureza das práticas inclusivas que sustentam esse processo de transição.

O problema de investigação apresentado orientou a seleção de uma abordagem metodológica, capaz de proporcionar uma compreensão ampla e aprofundada do tema em análise. Tendo em conta as características específicas do estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, que recorreu a diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas e inquéritos por questionário.

Esta escolha metodológica encontra-se alinhada com as recomendações contemporâneas de investigação, que defendem a integração das componentes qualitativa ao longo de todo o processo, permitindo uma análise mais completa e rigorosa do fenómeno em estudo (Sá, Costa e Moreira, 2022, vol. 2).

Importa salientar que, embora se tenha recorrido a um recurso de questionários para obter uma caracterização mais abrangente das perceções dos encarregados de educação, o estudo inscreve-se predominantemente no paradigma qualitativo, de orientação interpretativa, uma vez que privilegia a compreensão do fenómeno a partir das experiências, significados e representações atribuídas pelos diferentes participantes. Segundo Creswell & Plano Clark (2018), investigação qualitativa interpretativa permite compreender as experiências dos participantes a partir do seu contexto, oferecendo uma visão mais profunda do fenómeno, favorecendo uma leitura aprofundada e situada do processo de transição inclusiva.

2.3. Metodologia do estudo

O presente estudo foi estruturado em seis fases fundamentais. A primeira fase correspondeu à definição do tema de investigação e à realização das primeiras revisões da literatura relevante. Na segunda fase, procedeu-se à construção da problemática, à formulação das questões e objetivos de investigação e à determinação da abordagem metodológica a adotar.

A terceira fase consistiu na elaboração dos instrumentos de recolha de dados (em anexo), concebidos de modo a permitir a obtenção de respostas adequadas às questões e objetivos definidos. Para tal, foram construídos diferentes guiões de entrevista e um questionário, elaborados com base na revisão da literatura, nos objetivos da investigação e nas especificidades dos participantes envolvidos.

Posteriormente, realizou-se a recolha de dados qualitativos, através de entrevistas e os questionários online como recurso para a triangulação dos resultados. Na quarta fase, desenvolveu-se a análise e a apresentação dos dados obtidos, estabelecendo relações e comparações entre os mesmos. A quinta fase correspondeu à discussão dos resultados, orientada pelo quadro teórico de referência previamente construído. Finalmente, na sexta fase, foram sintetizados os principais resultados alcançados, de modo a responder aos

objetivos traçados, sendo igualmente realizada uma reflexão crítica e global sobre o percurso investigativo desenvolvido.

Adotou-se uma abordagem qualitativa por se considerar a mais adequada para captar a complexidade do fenómeno em estudo. As entrevistas qualitativas permitiram explorar em profundidade as perceções e experiências de educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados e crianças, possibilitando uma compreensão detalhada das dinâmicas da transição escolar inclusiva. Já os questionários, dirigidos aos encarregados de educação, possibilitaram recolher dados de forma mais alargada e sistemática, permitindo caracterizar as suas perspetivas de forma representativa dentro do contexto estudado.

O estudo seguiu um desenho qualitativo concomitante, no qual os dados foram recolhidos simultaneamente através de entrevistas semiestruturadas e questionários online, funcionando estes últimos como recurso complementar de triangulação. Este procedimento permitiu integrar diferentes fontes de informação e obter uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em análise, reforçando a credibilidade e consistência das conclusões (Creswell, 2014; Flick, 2018).

Durante todo o processo investigativo, foram respeitados os princípios éticos da investigação científica. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, assegurando-se o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os guiões de entrevista foram cuidadosamente construídos de forma a garantir clareza, pertinência e adequação à faixa etária e ao perfil dos participantes, evitando questões intrusivas ou que pudessem causar desconforto.

Para os dados qualitativos (entrevistas) Bardin (2016), explica que a análise de conteúdo organiza a informação recolhida em categorias e subcategorias, permitindo interpretar os significados das respostas. Este procedimento permitiu organizar, interpretar e comparar as perceções recolhidas, estabelecendo relações com o quadro teórico previamente definido.

Os questionários foram utilizados como instrumento de recolha de dados. No entanto, optou-se por uma análise de natureza qualitativa, centrada na interpretação das respostas dos encarregados de educação, sem recorrer a tratamento estatístico quantitativo.

2.4. Participantes/Amostra

As entrevistas foram realizadas numa instituição pública da área de Lisboa, tendo como participantes educadoras de infância, professoras do 1.º CEB, técnicos especializados, professoras de educação especial e de apoio pedagógico e crianças. Por sua vez, os questionários foram dirigidos especificamente aos encarregados de educação dos alunos do 1.º ano dessa mesma instituição.

A escolha da instituição para a recolha de dados, deveu-se a alguns fatores nomeadamente a realização da prática educativa na instituição, a condições de acessibilidade e à disponibilidade demonstrada pelos profissionais em participar no estudo.

Relativamente à população em estudo, esta é composta por diferentes agentes educativos envolvidos no processo de transição, nomeadamente: duas educadoras de infância; quatro professoras do 1.º CEB (sendo duas do 1.º ano e duas do 4.º ano); um técnico especializado; uma professora de educação especial; e uma professora de apoio pedagógico, que desempenha igualmente a função de diretora da instituição. Participaram ainda dez encarregados de educação e dez crianças, salientando-se que os encarregados de educação que responderam aos questionários não coincidem com as crianças entrevistadas.

As entrevistas, realizadas na instituição onde os profissionais de educação exercem a sua prática profissional, e os inquéritos por questionário, enviados aos encarregados de educação através da plataforma Google Forms, foram aplicados de forma simultânea durante as duas primeiras semanas do mês de junho.

A amostragem intencional justifica-se por permitir a escolha de participantes capazes de fornecer informações ricas e relevantes, de forma direta no processo de transição, conforme defendido por Costa e Minayo (2018).

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Para garantir uma recolha de dados abrangente e alinhada com os objetivos do estudo, recorreu-se a instrumentos de natureza qualitativa. De acordo com Aires (2021), o paradigma qualitativo privilegia a compreensão das experiências e significados atribuídos pelos participantes, permitindo captar múltiplas perspetivas do fenómeno em análise.

Inicialmente, aplicou-se um questionário online, feito através da plataforma Google Forms, dirigido aos encarregados de educação, com o objetivo de facilitar a participação das famílias. Este instrumento, de formato estruturado, permitiu recolher dados qualitativos acerca das perceções e experiências dos encarregados de educação relativamente ao processo de transição escolar dos seus educandos, promovendo uma maior taxa de respostas pela comodidade do acesso remoto. A utilização de questionários online é reconhecida como uma estratégia que aumenta a acessibilidade e conveniência para os participantes, sobretudo em contextos em que a mobilização presencial pode ser limitada (Sá, Costa & Moreira, 2022, vol. 2).

Paralelamente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, junto de educadores, professores do 1.º ciclo, professoras de educação especial e de apoio pedagógico, técnicos especializados e as crianças do 1.º ano, tendo o consentimento e a autorização dos pais e com a presença da professora. Esta abordagem qualitativa permitiu aprofundar perceções, experiências e práticas, garantindo flexibilidade para explorar temas emergentes durante a interação e promovendo reflexividade e riqueza de dados (Braun & Clarke, 2021; Sá, Costa & Moreira, 2022, vol. 2).

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados decorreu durante o mês de junho, na instituição selecionada, coincidindo com o período letivo. Os questionários foram disponibilizados aos encarregados de educação através da plataforma Google Forms, de forma assíncrona, permitindo a resposta num prazo de duas semanas. Esta modalidade foi escolhida por facilitar a participação, garantindo maior flexibilidade temporal às famílias.

Paralelamente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas presenciais aos diferentes profissionais de educação e às crianças do 1.º ano. Estas entrevistas ocorreram em dias

distintos, de acordo com a disponibilidade dos participantes, e foram conduzidas pela investigadora, que assegurou a gravação e posterior transcrição integral, mediante consentimento informado. Cada entrevista teve a duração média de 30 a 45 minutos, dependendo da profundidade e extensão das respostas e da dinâmica estabelecida com cada entrevistado. No caso das entrevistas com crianças, a investigadora contou com a presença da professora, garantindo um ambiente de confiança e segurança.

A realização de entrevistas e questionários permitiu recolher dados de diferentes fontes no mesmo período temporal, promovendo a complementaridade e enriquecendo a análise qualitativa das perceções e experiências dos participantes.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Os dados qualitativos, provenientes das entrevistas semiestruturadas, foram analisados por meio de análise de conteúdo temática seguindo a abordagem de Braun e Clarke (2021). O processo incluiu várias etapas a leitura inicial das transcrições para obtenção de uma compreensão global do conteúdo; a codificação das unidades de registo relevantes; o agrupamento das codificações em categorias temáticas emergentes, relacionadas com a problemática do estudo e a interpretação crítica dos resultados, integrando-os com o quadro teórico de referência. A abordagem adotada promove flexibilidade e reflexividade ao longo do processo analítico, garantindo que as interpretações reflitam com rigor a experiência dos participantes (Sá, Costa & Moreira, 2022, vol.2).

A escolha desta metodologia está alinhada com recomendações contemporâneas de metodologias de investigação, que defendem a necessidade de processos sistemáticos e rigorosos na análise de dados qualitativos, de forma a garantir a validade e a fiabilidade das interpretações (Sá, Costa & Moreira, 2022, vol. 2).

As respostas aos questionários foram analisadas qualitativamente, funcionando como recurso complementar de triangulação dos dados obtidos através das entrevistas. Este procedimento permitiu organizar e interpretar de forma sistemática as perceções e experiências dos encarregados de educação, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do processo de transição escolar dos educandos.

As respostas obtidas através dos questionários online foram analisadas qualitativamente e utilizadas como recurso complementar de triangulação dos dados provenientes das entrevistas. Este procedimento permitiu uma sistematização cuidadosa das perceções dos encarregados de educação, contribuindo para uma compreensão aprofundada do processo de transição escolar dos educandos. A utilização de questionários online é reconhecida como uma estratégia eficaz para otimizar a recolha e gestão de informações, assegurando maior acessibilidade e conveniência para os participantes (Sá, Costa & Moreira, 2022, vol. 2).

A articulação entre os dados qualitativos, provenientes das entrevistas semiestruturadas, e as informações recolhidas pelos questionários online, utilizados como recurso complementar de triangulação, possibilitou uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo, reforçando a consistência das conclusões alcançadas.

2.7. Questões éticas

No decurso da investigação foram observados os princípios éticos fundamentais que orientam os estudos com participação humana, assegurando o respeito pela dignidade, autonomia e direitos de todos os intervenientes (Minayo, 2018).

Antes da recolha de dados, os participantes adultos foram devidamente informados acerca dos objetivos, finalidades e procedimentos do estudo, tendo a sua participação ficado condicionada à assinatura do consentimento informado. No caso das crianças, a participação foi autorizada pelos respetivos encarregados de educação, mediante consentimento escrito, garantindo-se igualmente a presença de uma professora durante as entrevistas, de forma a assegurar um ambiente de confiança e proteção.

A confidencialidade e o anonimato foram rigorosamente salvaguardados em todas as fases do processo investigativo. Na análise e apresentação dos resultados não foi realizada qualquer identificação direta ou indireta dos participantes, tendo os dados sido tratados de forma global e codificada.

A investigação foi ainda conduzida em estrita conformidade com os princípios estabelecidos na Carta de Princípios Éticos do ISEC 24-25 (Baltazar e Brito, 2024/2025), que orienta as práticas de investigação da instituição. Em particular, foram assegurados: o *consentimento informado*, garantindo que todos os participantes tinham conhecimento

dos objetivos do estudo, do uso previsto dos dados, do direito de desistência a qualquer momento e das garantias de anonimato; o tratamento *codificado e confidencial* das respostas, impossibilitando a identificação direta ou indireta dos participantes; a apresentação dos resultados de forma *agregada e global*, evitando a exposição de individualidades e o respeito integral pela *integridade, dignidade e privacidade* dos participantes, conforme preconizado no documento institucional. Deste modo, o estudo assegura o cumprimento dos princípios éticos fundamentais, reforçando o rigor científico e a responsabilidade social da investigação.

Relativamente ao inquérito por questionário, disponibilizado através da plataforma Google Forms, este incluía uma introdução onde se explicitavam os objetivos do estudo, o caráter voluntário da participação e o consentimento informado, condição necessária para a continuidade do preenchimento.

A escolha da instituição e do local da recolha de dados obedeceu a critérios de adequação e acessibilidade, garantindo que o processo decorreu num ambiente apropriado e recetivo à investigação.

Assim, foram assegurados os princípios de voluntariedade, consentimento esclarecido, proteção da privacidade, anonimato e utilização exclusiva dos dados para fins científicos, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e com as orientações éticas internacionais aplicáveis à investigação em ciências sociais e humanas.

3. Apresentação Resultados

No presente capítulo, apresentam-se os resultados do tratamento de dados. Inicialmente, são expostos os resultados da análise de conteúdo realizada às entrevistas. Em seguida, apresentam-se os resultados da análise descritiva dos dados obtidos através dos inquéritos.

No âmbito deste foram realizadas dezanove entrevistas, a duas educadoras; a duas professoras do 1.º ano e a duas professoras do 4.º ano; a uma professora do apoio pedagógico, a uma professora de educação especial, a um técnico especializado e a dez crianças. Além disso, realizou-se um questionário a dez encarregados de educação. Todas as entrevistas e questionários decorreram na mesma instituição, localizada na área de Lisboa, tendo sido realizadas nas duas primeiras semanas do mês de junho.

Experiência Profissional/ Informação Geral

Entrevistados	Percurso profissional	Tempo de experiência
E1	Licenciada em 2004. Trabalhou em colégio privado até 2017. Pausa de 3 anos. Desde 2020 no ensino público, vinculada desde 2023.	17 anos (ativos)
E2	6 anos no ensino privado e cooperativo. 19 anos no ensino público.	25 anos
P1 (1.º ano)	Docente desde 1991. Lecionou do 1.º ao 4.º ano, acompanhando várias gerações e ajustando práticas às mudanças curriculares.	33 anos
P2 (1.º ano)	Iniciou carreira em AECs/AAFs. Experiência em ATL, centros de explicação e como educadora de infância. Lecionou em colégios privados e no público, onde é agora efetiva.	20 anos
P3 (4.º ano)	Concluiu curso em 2009. De 2010 a 2018 em colégio privado. Pós-graduação em NEE (2019). Desde 2019 no ensino público, efetiva desde 2024.	14 anos
P4 (4.º ano)	Curso concluído em 1987 (Magistério). Licenciatura em 2000. Lecionou em várias regiões; desde 1998 no distrito de Lisboa. Experiência em apoio educativo e turmas multinível.	37 anos
T (terapeuta)	Mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial (Cognitivo e Motor). Trabalha no pré-escolar e 1.º ciclo desde 2018/2019.	6 anos
PEE	Especialização em Educação Especial – Mental Motora.	8 anos
PAP (Apoio Pedagógico)	Professora de 1.º ciclo, mestrado em Didática da Língua.	46 anos

A Articulação entre Profissionais

A articulação entre os diferentes agentes educativos é amplamente reconhecida como essencial, embora a sua efetividade seja percebida de forma desigual.

Importância da articulação

Os educadores de infância sublinham o valor de uma articulação planeada e estruturada para uma transição de qualidade. Para (E1), a articulação é “fundamental para garantir uma transição suave” e deve envolver famílias e comunidade. (E2) complementa esta visão, destacando a “troca de informações” sobre desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças.

Os professores do 1.º ciclo também reconhecem esta importância. P1 defende uma “articulação progressiva” nos últimos meses do ano letivo, que permita alinhar práticas pedagógicas e assegurar continuidade. Já (P2) alerta que muitas vezes o processo depende apenas da “boa vontade dos educadores e professores”, não estando formalmente garantido.

O Técnico especializado apresenta uma visão mais sistematizada, referindo práticas concretas como reuniões formais, relatórios de transição, projetos conjuntos e colaboração com a EMAEI. A comunicação, segundo estes profissionais, “ocorre através de reuniões formais, relatórios e trocas regulares” (T).

Tipos de articulação

A análise dos dados revela diferentes tipos de articulação:

Pedagógica, através da partilha de informações e estratégias (E2; P1).

Curricular, assegurando continuidade nas aprendizagens (E1).

Informal, reduzida a “conversas informais” (P2; P3; P4).

Institucional, com relatórios, reuniões e protocolos de transição (T; PEE; PAP).

Enquanto o técnico especializado descreve um processo mais estruturado, educadores e professores relatam práticas marcadas por informalidade, muitas vezes circunscritas a atividades pontuais como festas escolares ou visitas ao novo espaço (P4).

Momentos formais de partilha

As respostas revelam discrepâncias quanto à existência de momentos formais. Alguns educadores (E2) confirmam reuniões de articulação pedagógica ao longo do ano, enquanto outros admitem que no ensino público essa prática é “quase inexistente” (E1). Entre os professores do 1.º CEB, P1 refere a realização de reuniões formais no final do ano, mas (P2) contrapõe que na escola pública essa partilha “não existe”, estando mais presente em colégios privados.

O T, por sua vez, reforça a importância de “sessões organizadas pela EMAEI” e reuniões de articulação, sobretudo em casos de medidas adicionais (T). Já o professor de educação especial assume um papel ativo, transmitindo informações relevantes e apoiando a elaboração de documentação (PEE), enquanto o professor de apoio pedagógico destaca uma colaboração “constante e próxima” (PAP).

Da análise cruzada emergem alguns pontos de consenso, existe concordância sobre a importância da articulação como fator facilitador da transição. Todos os grupos reconhecem o valor da partilha de informações para assegurar continuidade pedagógica e reduzir ruturas.

Por outro lado, surgem divergências claras, enquanto técnico e professores de apoio descrevem processos formais e estruturados, educadores e professores do 1.º ciclo referem sobretudo práticas informais ou ausência de articulação. No setor público, os momentos de articulação são frequentemente percebidos como insuficientes ou inexistentes (E1; P2; P4), contrastando com práticas mais consolidadas no ensino privado (E1). A articulação tende a ser mais intensa em casos de alunos com necessidades específicas, onde a presença de técnicos e professores de educação especial garante maior formalização.

Em suma, a articulação entre técnico, educadores e professores é unanimemente considerada necessária, mas a sua concretização revela uma dualidade estrutural: de um lado, práticas formais e protocoladas, mais visíveis na intervenção dos técnicos especializados e no apoio a crianças com necessidades específicas; do outro, uma articulação marcada pela informalidade e pela falta de consistência, sobretudo entre educadores e professores do 1.º ciclo no ensino público.

O Envolvimento das Famílias

Os dados recolhidos evidenciam que a maioria dos intervenientes reconhece o papel essencial das famílias no processo de transição. Para os educadores de infância, o envolvimento familiar é visto como “essencial” (E1), uma vez que potencia “uma adaptação bem-sucedida” (E1). Essa perspetiva é reforçada por (E2), que destaca práticas como reuniões explicativas e visitas à nova escola, em que famílias e crianças participam ativamente.

Entre os professores do 1.º CEB, nota-se alguma convergência inicial. (P1) refere que as famílias são envolvidas “sobretudo através de reuniões informativas” e visitas à escola, o que lhes permite preparar-se e apoiar os filhos. No entanto, surgem divergências relevantes: enquanto P2 entende que o interesse das famílias é, muitas vezes, limitado à escolha da escola, P4 considera que “as famílias não são envolvidas” (P4), ficando apenas com informação básica no início do ano letivo.

A visão do T confirma a centralidade da família. Na perspetiva destes profissionais, a colaboração parental é indispensável para garantir “continuidade, segurança e confiança” (T). Essa parceria inclui a partilha de informações sobre necessidades específicas e a promoção da segurança emocional. O professor de apoio pedagógico vai mais longe ao afirmar que as famílias “têm que ser sempre envolvidas”, sublinhando a necessidade de corresponsabilização e articulação.

As perceções dos encarregados de educação revelam que o seu envolvimento é diversificado, desde a participação em reuniões e atividades escolares (EE6; EE8), até à articulação frequente com professores e auxiliares (EE2; EE4). Contudo, alguns apontam melhorias necessárias, como “mais auxiliares” (EE7) e o recurso a plataformas digitais para reforçar a comunicação (EE9).

Assim, verifica-se convergência quanto à importância da parceria escola-família, mas também divergências significativas nas práticas concretas, sobretudo entre educadores, professores do 1.º ciclo e encarregados de educação.

No cruzamento das perspetivas, observa-se convergências que mencionam que todos os grupos reconhecem a importância das famílias no processo de transição, seja na partilha de informações, seja no apoio emocional às crianças. Também existe consenso

quanto à necessidade de preparar as crianças para esta mudança, ainda que em diferentes graus de envolvimento. Por outro lado, apresentam ainda uma convergência parcial quanto à participação das crianças, existe um reconhecimento generalizado da sua importância, mas surgem divergências na valorização da sua autonomia. Em alguns contextos, como o apadrinhamento descrito por P4, as crianças têm protagonismo; noutros, são vistas como dependentes quase exclusivamente da mediação adulta (PAP; P2).

Já nas divergências verifica-se discrepância na perceção do nível real de envolvimento das famílias. Enquanto educadores e alguns professores descrevem práticas de proximidade, outros, como P4, denunciam ausência de estratégias estruturadas. Do mesmo modo, as famílias reportam experiências heterogéneas, desde uma comunicação “muito clara” até situações em que pedem “mais auxiliares” e “plataformas escolares” (EE7; EE9).

Em suma, os dados sugerem que, embora exista consenso sobre a relevância do envolvimento das famílias e da participação das crianças, persistem fragilidades na articulação entre escola, família e comunidade educativa, que resultam em práticas díspares e desigualdade de experiências.

A voz da Criança no Processo

Experiência no Jardim de Infância

A maioria das crianças relatou ter gostado de frequentar o jardim de infância, sobretudo pelas oportunidades de brincar e conviver com amigos (A1: “brincava e trabalhava”; A6: “brincava com os meus melhores amigos”). Apenas duas crianças (A5 e A8) o associaram a um espaço “de bebés”, evidenciando uma perceção de maturidade e desejo de progressão.

Perceção da Nova Escola

A transição para o 1.º ciclo foi recebida de forma ambivalente. Muitas crianças valorizam a presença dos colegas e professores (A1: “tenho aqui os meus amigos”; A9: “gosto porque tem cá a professora”), enquanto outras expressam frustração pela redução

do tempo de brincar ou pela ausência de brinquedos (A2: “não tem triciclos”; A3: “lá brincava muito e agora não”). Duas crianças manifestaram rejeição explícita (A8: “é a pior de todos”; A1 e A3: “mudava de escola”).

Sentimentos no Primeiro Dia

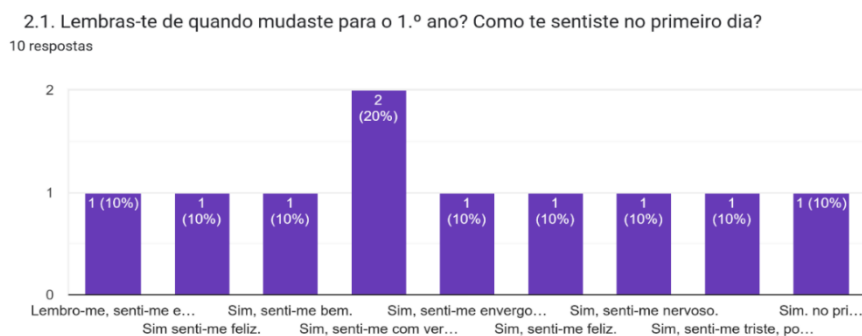


Figura 1- Gráfico das respostas dos alunos

As respostas revelam uma diversidade emocional: algumas crianças sentiram-se felizes e entusiasmadas (A3, A4), outras envergonhadas ou nervosas (A5, A6, A8, A9, A10). Uma criança (A7) destacou tristeza por deixar as educadoras anteriores, sinalizando o peso da relação afetiva estabelecida no pré-escolar.

Diferenças Percebidas entre Contextos

As diferenças mais mencionadas dizem respeito à passagem de um espaço centrado no brincar para um espaço mais formal, orientado para o estudo. As crianças apontaram a ausência de brinquedos e de atividades lúdicas (A1, A3, A9, A10), a introdução de novas áreas curriculares (A4) e a redução do tempo livre (A5, A6).

Apoios na Transição

O apoio recebido foi identificado sobretudo junto da professora (A1, A6, A7, A8, A10) e da família (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10). Alguns colegas e amigos também desempenharam um papel relevante (A1, A2, A4, A9). Ainda assim, duas crianças (A5 e A8) afirmaram não ter tido qualquer apoio, evidenciando situações de maior vulnerabilidade.

Sentimentos de Acolhimento

A maioria afirmou ter-se sentido bem-vinda (A1–A4, A6, A7, A9, A10). Contudo, surgiram exceções: A5 referiu “mais ou menos, porque não teve amigos que me deram apoio”, e A8 rejeitou claramente a escola, reforçando perceções negativas já referidas.

Coisas Boas e Difíceis

4.1. O que gostaste mais quando chegaste ao 1.º ano?
10 respostas



Figura 2- Gráfico dos alunos- o que mais gostaram

Os aspetos positivos centraram-se na construção de novas amizades (A1, A6), no gosto pela professora (A9), em algumas aprendizagens específicas (A3, A7) e na novidade da experiência (A10). Por outro lado, as principais dificuldades relacionaram-se com a rotina escolar (A3, A6, A9), as disciplinas (A4) e os conflitos com colegas (A8).

Sugestões e Conselhos

4.3. Se pudesses mudar alguma coisa nessa altura, o que seria?
10 respostas

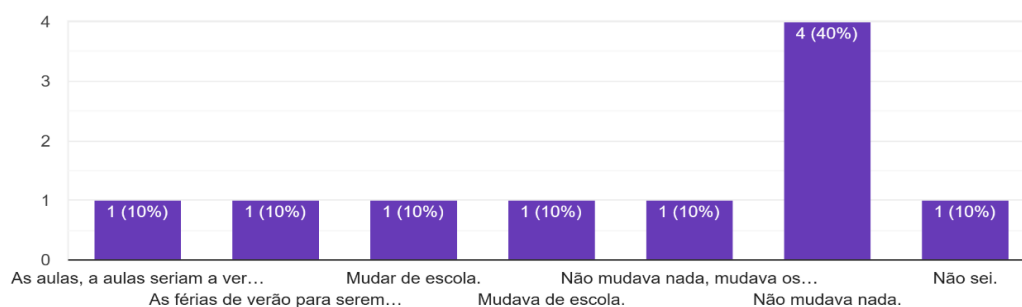


Figura 3 Gráfico dos alunos alunos- o que mudavam

Quando questionadas sobre o que mudariam, algumas crianças referiram o desejo de trocar de escola (A1, A3) ou de alterar aspetos da rotina, como as aulas ou os brinquedos (A2, A10). No entanto, muitas afirmaram que “não mudariam nada” (A4, A7, A8, A9).

Quanto ao conselho a dar a um colega prestes a transitar, prevaleceram mensagens de encorajamento e valorização da experiência (A1: “Boa, vem isto é divertido”; A6: “espero que saibas tudo e que é divertido”; A9: “o primeiro ano é muito giro”). Apenas A8 se manteve negativa: “eu não gosto do primeiro ano”.

Em suma, a voz das crianças revela uma experiência marcada por contrastes: entusiasmo pela novidade, valorização das relações (professores e amigos), mas também frustrações ligadas à perda do brincar, à exigência das novas rotinas e à ausência de apoio em alguns casos. As respostas demonstram que a transição é vivida não apenas como uma mudança académica, mas sobretudo como uma experiência emocional, onde o acolhimento, a continuidade das relações e a preservação do lúdico assumem papel central.

Convergências

Brincar no jardim de infância

Quase todas as crianças associam o pré-escolar ao brincar e ao convívio com amigos (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10). O jardim é descrito como um espaço lúdico e relacional.

A escola como espaço de relações

No 1.º ciclo, a presença dos colegas e da professora surge como fator de satisfação (A1, A4, A6, A7, A9, A10). As relações interpessoais funcionam como suporte essencial no processo de adaptação.

Emoções no primeiro dia

Todas as crianças se lembram da entrada no 1.º ano. Predominam sentimentos positivos (felicidade, entusiasmo) mas coexistem nervosismo e vergonha, indicando que a mudança é sempre vivida de forma emocionalmente intensa.

Perceção da diferença entre ciclos

Há consenso em apontar que no pré-escolar se brincava mais e no 1.º ciclo se trabalha/estuda mais (A1, A3, A4, A5, A9). A transição é vista como uma rutura na rotina, sobretudo na redução do brincar.

Apoio recebido

A maioria refere apoio da professora, da família ou de amigos, o que confirma a importância dos adultos significativos e pares no acolhimento.

Divergências

Valorização do jardim de infância

Enquanto a maioria gostou do pré-escolar, duas crianças (A5 e A8) o desvalorizam por considerá-lo “de bebés”.

Perceção da nova escola

Para algumas, o 1.º ciclo é “fixe” e “divertido” (A5, A6, A9, A10). Outras mostram resistência ou rejeição (A2: falta de brinquedos; A8: “a pior de todos”; A1 e A3: “mudava de escola”).

Sentimento de acolhimento

A maioria sentiu-se bem-vinda, mas A5 disse “mais ou menos”, pela falta de apoio dos pares, e A8 afirmou claramente não se sentir bem.

Dificuldades relatadas

Variam entre aspetos académicos (A4: “não gostei da matemática”), rotina (A3, A6, A9), relações (A8: colegas chatos) ou ausência de dificuldades (A1, A7, A10).

Sugestões e conselhos

Algumas crianças mudariam aspetos estruturais (A1 e A3: mudar de escola; A2 e A10: mais brinquedos ou aulas diferentes). Outras afirmam que “não mudariam nada” (A4, A7, A8, A9).

Nos conselhos a amigos, prevalece o encorajamento (“é giro”, “divertido”), mas há também mensagens desmotivadoras (A2: “vai demorar muito tempo”; A8: “eu não gosto do primeiro ano”).

Em suma final, as convergências mencionam que as crianças partilham a ideia de que o jardim de infância é um espaço de brincar e a escola um espaço de trabalho, e todas vivem a transição como momento emocionalmente marcante. E as divergências com a forma como atribuem valor ao 1.º ciclo — para umas, é um espaço positivo de aprendizagem e relações; para outras, um espaço de frustração e perda.

Facilitadores e Barreiras à Continuidades Pedagógica

Principais Desafios na Promoção de uma Transição Inclusiva

Os educadores de infância identificam como desafio central a mobilização de todos os agentes, sublinhando que a transição só será inclusiva se existir “a vontade de todos participarem ativamente” (E1). E2 acrescenta a ausência de diálogo e de preparação docente, considerando que, muitas vezes, pré-escolar e 1.º ciclo funcionam como “mundos separados”.

Entre os professores do 1.º ciclo, os obstáculos mais citados prendem-se com a falta de tempo, recursos humanos e estruturas formais para uma articulação eficaz (P1). A comunicação reduzida entre ciclos é igualmente apontada como barreira (P2; P3). P4 destaca ainda a insuficiente preparação pedagógica de alguns docentes para lidar com a diversidade, o que compromete a confiança das famílias.

Do lado dos técnicos especializados, os desafios abrangem dimensões estruturais e culturais: falta de tempo para reuniões, “ausência de cultura colaborativa” e descontinuidade pedagógica (T). No caso das crianças com necessidades específicas, o professor de educação especial destaca como obstáculo maior as “dificuldades mentais e motoras profundas” (PEE). Já o professor de apoio pedagógico enfatiza a carência de acompanhamento individualizado, sobretudo em contextos sociais desfavorecidos, onde coexistem “discursos muito diferentes” que geram instabilidade e exigem elevada disponibilidade dos adultos (PAP).

Fatores Facilitadores e Dificultadores

Na visão dos educadores, a adoção de práticas inclusivas é favorecida pela compreensão do seu impacto positivo, enquanto o “excesso de trabalho e a falta de tempo” dificultam a sua implementação (E1). E2 valoriza a formação contínua e a parceria com as famílias como fatores facilitadores, mas aponta a ausência de planeamento conjunto como obstáculo.

P1 enumera condições institucionais favoráveis — “cultura de colaboração”, “partilha de informação estruturada” e “envolvimento ativo das famílias” — mas reforça que a falta de recursos e de continuidade entre ciclos limita o impacto das boas práticas. P2 chama a

atenção para a importância da formação integrada em educação pré-escolar e 1.º ciclo, que permite preparar e receber melhor as turmas. Já P4 destaca fatores como mais comunicação, mais apoio técnico e a continuidade pedagógica.

Na perspetiva dos técnicos, os fatores que facilitam incluem planeamento antecipado, comunicação eficaz, envolvimento das famílias e flexibilidade pedagógica (T). O professor de educação especial (PEE) realça as parcerias institucionais, como com a Câmara Municipal e os CRI, enquanto o professor de apoio pedagógico (PAP) defende que a simplicidade na organização adulta é essencial, pois a multiplicidade de intervenientes “cria confusão completa” para as crianças.

Barreiras Estruturais

Os obstáculos estruturais aparecem de forma consistente no discurso de todos os intervenientes. PEE refere a presença de “barreiras arquitetónicas” e ausência de terapias adequadas. PAP critica as más condições físicas dos recreios, a carência de recursos humanos e a falta de formação para a gestão pedagógica e social dos alunos. A crítica incide sobretudo na insuficiência de condições básicas - sombra, água, espaços adequados, que comprometem o bem-estar das crianças e a promoção de um ambiente inclusivo.

Perspetiva das Famílias

Os encarregados de educação acrescentam uma visão prática da experiência vivida. A maioria refere não ter beneficiado de apoios especializados (EE1–EE9), exceto um caso de terapia da fala (EE10). Quanto à resposta da escola, as perceções variam entre adequadas, parciais e insuficientes.

As estratégias que mais ajudaram as crianças na adaptação incluem: continuidade de colegas (EE1; EE9), apoio em casa (EE8), confiança transmitida pelos pais (EE9), bem como a postura da professora, descrita como “bastante paciente” (EE4). Por outro lado, alguns referem a ausência de estratégias claras (EE6; EE7).

As convergências mencionadas descrevem que todos os grupos reconhecem que a inclusão exige articulação entre profissionais e envolvimento das famílias. O

planeamento estruturado, a comunicação eficaz e a formação docente são identificadas como fatores críticos para uma transição de sucesso. A falta de tempo, recursos humanos e materiais constitui a barreira mais recorrente.

Por outro lado, as divergências, os técnicos e professores, de apoio descrevem práticas mais formais e estruturadas (reuniões, relatórios, parcerias), educadores e professores do 1.º ciclo relatam limitações práticas, muitas vezes reduzidas à informalidade. As famílias oferecem uma visão heterogénea: algumas percecionam apoio e estratégias facilitadoras, outras declaram não ter observado qualquer medida de adaptação. O discurso dos professores de apoio pedagógico revela uma crítica mais profunda ao modelo organizacional da escola a tempo inteiro, contrastando com a visão mais centrada na articulação pedagógica defendida pelos educadores.

Em suma, os dados demonstram que a promoção de uma transição inclusiva enfrenta desafios complexos, que vão desde a articulação insuficiente entre ciclos até às carências estruturais das escolas. Apesar disso, existe consenso quanto ao valor de práticas inclusivas assentes na comunicação, no planeamento conjunto e no envolvimento das famílias. A divergência principal reside no grau de formalização das práticas e na perceção da sua eficácia: enquanto técnicos e professores especializados relatam protocolos estruturados, educadores, docentes e famílias experienciam, em muitos casos, fragilidades que limitam a inclusão plena.

4. Discussão de Resultados

A presente investigação teve como objetivo analisar as perceções dos profissionais de educação relativamente ao processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto inclusivo. Os resultados obtidos permitem compreender de que modo os diferentes agentes educativos se envolvem neste processo, que práticas são valorizadas e quais os desafios identificados, possibilitando responder às questões de investigação formuladas.

Esta análise revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo observar de forma mais próxima as dinâmicas reais que se estabelecem entre os diferentes intervenientes,

constatando-se que as intenções pedagógicas nem sempre se traduzem em práticas efetivamente inclusivas.

1. Quais são as principais práticas pedagógicas implementadas durante a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo em contextos inclusivos?

Os dados revelam práticas como visitas às escolas, dias abertos, atividades conjuntas entre crianças dos dois níveis e reuniões preparatórias entre profissionais. Estas estratégias são coerentes com o que defendem Fabian e Dunlop (2007) e Puccioni et al. (2020), que destacam o planeamento antecipado e a familiarização com o novo contexto como fatores-chave para reduzir a ansiedade. Além disso, a articulação curricular e os projetos de continuidade pedagógica, referidos por Mata, Fernandes e Martins (2024), emergem como práticas relevantes, ainda que implementadas de forma desigual entre instituições.

Constata-se que estas práticas, apesar de bem-intencionadas, nem sempre são suficientemente estruturadas ou continuadas no tempo, evidenciando a necessidade de uma planificação mais consistente e partilhada entre os profissionais.

2. De que forma as práticas pedagógicas adotadas promovem a participação ativa e o desenvolvimento das crianças durante a transição escolar?

As práticas centradas no envolvimento das crianças — como exploração dos novos espaços, atividades de integração e interações com futuros colegas — favorecem o desenvolvimento da autonomia, resiliência e competências socioemocionais, confirmando o que aponta o Modelo Socioemocional (Corsaro, 2018). No entanto, a análise dos dados mostra que a participação ativa das crianças nem sempre é valorizada, o que contraria a perspetiva de Bronfenbrenner (1979; 2005) e de Peters (2010), que defendem a criança como agente ativo e não apenas recetor do processo de transição.

Torna-se evidente que ouvir a criança e permitir-lhe ter voz nas decisões que a afetam é um gesto simples, mas profundamente transformador, sendo esta uma dimensão que deve ser fortalecida nos contextos educativos.

3. *De que forma se realiza a articulação entre educadores de infância, professores do 1.º ciclo e técnicos especializados no processo de transição?*

A articulação ocorre sobretudo através de reuniões pontuais, troca de informações e contactos informais, mas é afetada pela falta de tempo e de planificação estruturada. Isto confirma o papel determinante da cooperação profissional descrito no Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) e reforçado por Mata (2020) e Fernandes (2023), que evidenciam a importância da continuidade pedagógica para reduzir ruturas entre ciclos.

Verifica-se que esta limitação é algo recorrente no terreno, sendo percecionada como um obstáculo persistente que requer maior vontade institucional e liderança colaborativa para ser ultrapassado.

4. *Que dificuldades e oportunidades são percecionadas pelos profissionais na articulação entre os dois ciclos de ensino durante a transição das crianças?*

Os profissionais identificam como dificuldades: a escassez de tempo, a ausência de espaços de colaboração formal e as diferenças metodológicas entre ciclos (aprendizagem lúdica na EPE versus ensino formal no 1.º CEB). Em contrapartida, veem como oportunidades as práticas conjuntas, a observação mútua e o planeamento colaborativo, aspetos já sublinhados por Lopes da Silva et al. (2016) e Marchão (2002, citado por Gomes, 2020). Estas oportunidades revelam potencial para consolidar a articulação, desde que haja investimento em formação e recursos.

Percebe-se que estas oportunidades refletem a vontade e o compromisso dos profissionais, ainda que muitas vezes limitados por constrangimentos externos.

5. *Como vivenciam as crianças com necessidades específicas o processo de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, incluindo as suas expectativas, dificuldades e sentimentos?*

As crianças experienciam sentimentos de ansiedade e insegurança, associados à perda de rotinas e figuras de referência, como referido por Sim-Sim (2010). No entanto, quando apoiadas por práticas consistentes e relações de confiança, vivenciam a transição com maior segurança e motivação, tal como demonstram Rimm-Kaufman e Pianta (2000) e Mata, Fernandes e Martins (2024). A análise dos dados evidencia que, em contextos onde a voz da criança não é considerada, estas tendem a sentir-se menos envolvidas e mais vulneráveis, confirmando a importância da escuta ativa defendida pelo Modelo Transacional (Sameroff, 2010).

Esta é uma das áreas mais sensíveis e desafiantes do processo, reforçando a necessidade de uma intervenção emocionalmente sustentada e centrada no bem-estar da criança.

6. *De que maneiras as famílias participam e influenciam no processo de transição de crianças do pré-escolar e o 1.º ciclo?*

Os dados mostram uma participação variável: algumas famílias participam em reuniões, visitas e atividades, enquanto outras apresentam envolvimento reduzido. Essa variação é explicada por fatores socioculturais e pela qualidade da comunicação escola-família. O modelo de Epstein (1997) confirma que a participação pode assumir diferentes dimensões (da comunicação à tomada de decisões). Oliveira & Alves (2019) e O’Kane & Hayes (2019) destacam o papel protetor do envolvimento parental, que promove confiança e reduz ansiedade. Assim, famílias ativamente envolvidas contribuem de forma decisiva para práticas pedagógicas mais ajustadas e inclusivas.

O envolvimento familiar emerge como um eixo central da transição, devendo ser entendido não como um complemento, mas como uma parceria efetiva e horizontal entre escola e família.

7. *Qual é a contribuição dos técnicos especializados no apoio à transição das crianças com necessidades específicas?*

Os dados apontam que técnicos especializados, como terapeutas e psicólogos, desempenham um papel essencial na avaliação das necessidades e na definição de estratégias personalizadas. A sua contribuição enquadra-se na perspetiva de Ainscow (2020), que defende a inclusão como abordagem multidisciplinar e institucional, e no Transition Conceptual Framework (Rous et al., 2005), que valoriza a articulação entre serviços e programas. Apesar da sua relevância, há casos em que o apoio destes técnicos é limitado pela escassez de recursos, o que compromete a eficácia da transição.

Este constrangimento revela uma das fragilidades mais preocupantes do sistema, evidenciando a necessidade de reforçar equipas multidisciplinares permanentes e devidamente apoiadas.

8. *Quais são as barreiras mais comuns enfrentadas pelas crianças, famílias e profissionais durante a transição escolar em contextos inclusivos?*

Os dados recolhidos indicam que as principais barreiras à transição inclusiva prendem-se com fatores institucionais, pedagógicos e familiares. Entre eles destacam-se: a falta de articulação entre educadores e professores, muitas vezes devido à ausência de tempo para planificação conjunta; a escassez de recursos humanos especializados, como técnicos de educação especial, que possam apoiar de forma consistente as crianças com necessidades educativas específicas; a descontinuidade metodológica entre EPE e 1.º CEB, em que a flexibilidade do pré-escolar contrasta com a estruturação rígida do ciclo seguinte e ainda a participação irregular das famílias, que nem sempre dispõem de tempo ou capital cultural para acompanhar o processo.

Estas barreiras confirmam o que a literatura sublinha: segundo Pappámikail et al. (2022), a mudança de contexto escolar exige um processo de adaptação complexo, podendo gerar ansiedade e comprometer as aprendizagens. Ainscow (2020) e Slee (2011) reforçam que a falta de condições institucionais e de uma cultura colaborativa constitui um dos maiores entraves à inclusão.

Constata-se que é urgente promover uma cultura educativa mais integrada, que valorize o tempo de articulação e o trabalho em equipa como condição indispensável para a inclusão.

9. Que fatores facilitadores contribuem para uma transição mais eficaz e inclusiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo?

Apesar das dificuldades, os resultados apontam também para a existência de fatores que facilitam a adaptação de atividades de familiarização (visitas às escolas, dias abertos, histórias sociais), que reduzem a ansiedade e promovem confiança; a articulação curricular e pedagógica entre níveis, mesmo que pontual, que contribui para continuidade das aprendizagens (Mata, 2020; Fernandes, 2023); envolvimento ativo das famílias, quando existe, funcionando como fator protetor contra dificuldades (Oliveira & Alves, 2019; O’Kane & Hayes, 2019) e relações de cooperação entre profissionais, que permitem alinhar expectativas e práticas.

Estas práticas confirmam as recomendações de Fabian e Dunlop (2007) e Puccioni et al. (2020), que destacam a importância da preparação antecipada, bem como de Mata, Fernandes e Martins (2024), que valorizam momentos de observação mútua entre profissionais como facilitadores de uma transição segura.

Verifica-se que, mesmo em contextos com recursos limitados, a dedicação e a criatividade dos profissionais conseguem gerar experiências positivas e transformadoras para as crianças.

10. Que recomendações práticas podem ser adotadas pela escola para melhorar a transição de crianças com necessidades específicas?

Com base nos dados e no enquadramento teórico, destacam-se algumas recomendações para a melhoria da transição de crianças com necessidades específicas:

- Planeamento antecipado e colaborativo, envolvendo educadores, professores, técnicos especializados e famílias (Lopes da Silva et al., 2016).
- Implementação de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem, ajustadas ao perfil de cada criança, garantindo equidade no processo de adaptação.

- Criação de planos de transição individualizados, que assegurem a continuidade das estratégias utilizadas no pré-escolar, evitando ruturas pedagógicas.
- Formação contínua dos docentes em práticas inclusivas, fortalecendo competências para lidar com diversidade (Gonçalves, 2021; Ainscow, 2020).
- Promoção de atividades conjuntas entre crianças da EPE e do 1.º CEB, permitindo que as crianças com NEE criem vínculos com colegas e professores antes da mudança formal.

Estas recomendações estão alinhadas com a perspetiva de Marchão (2002, cit. Gomes, 2020), que defende a importância de experiências pedagógicas partilhadas como forma de garantir continuidade educativa.

Quando aplicadas com compromisso e continuidade, estas medidas têm um impacto real e mensurável na vida das crianças, reforçando o sentido de pertença e segurança escolar.

11. De que forma as políticas educativas e a colaboração entre famílias e técnicos podem ser fortalecidas para garantir uma transição inclusiva e eficaz?

A análise dos resultados demonstra que, embora as políticas educativas portuguesas (DL 54/2018 e DL 55/2018) defendam a inclusão e a equidade, a sua implementação prática nem sempre é eficaz. Persistem lacunas no acompanhamento das escolas, sobretudo no que toca ao apoio técnico especializado e ao tempo destinado à articulação.

Os profissionais reconhecem que a colaboração entre famílias e técnicos é determinante para o sucesso da transição, mas salientam dificuldades em envolver todos os pais de forma equitativa. Este dado confirma Epstein (1997), cujo modelo TIPS identifica diferentes formas de participação parental, mas também aponta que a comunicação e o voluntariado ainda são os aspetos mais frágeis.

Para fortalecer esta dimensão, sugerem-se políticas escolares que criem espaços formais de colaboração entre técnicos e famílias; a valorização do papel parental nas decisões educativas (Sousa & Sarmento, 2010, cit. Leigo, 2020); o reforço das redes comunitárias que integrem escola, família e serviços locais, promovendo recursos partilhados e monitorização das políticas públicas, assegurando que a inclusão não se esgote em princípios, mas se concretize em práticas efetivas (Ainscow, 2020).

Torna-se evidente que a inclusão deve traduzir-se em práticas diárias e não apenas em princípios normativos. Assim, é essencial promover espaços formais de colaboração, valorizar a participação parental e reforçar redes comunitárias que sustentem um verdadeiro compromisso com a inclusão.

Considerações finais/Conclusões

Neste capítulo final, procede-se à reflexão sobre os principais resultados obtidos ao longo do estudo, destacando o contributo da investigação para a compreensão do processo de transição inclusiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se uma análise do cumprimento dos objetivos inicialmente propostos, à luz dos dados recolhidos através dos instrumentos de investigação utilizados. Serão igualmente abordadas algumas limitações identificadas durante o desenvolvimento do estudo, bem como sugestões de possíveis investigações futuras que possam aprofundar e expandir os conhecimentos nesta área.

O presente estudo teve como objetivo investigar, a partir das perceções de educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados, encarregados de educação e crianças, a existência e natureza das práticas inclusivas que sustentam a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Para tal, recorreu-se a uma revisão bibliográfica aprofundada e a uma metodologia qualitativa, com recolha de dados qualitativos (entrevistas a profissionais e crianças e questionários a encarregados de educação). A análise seguiu técnicas de análise de conteúdo, permitindo cruzar perspetivas e confrontá-las com os referenciais teóricos.

Os resultados evidenciam que a transição inclusiva é um momento crítico no percurso escolar, exigindo planeamento, articulação entre ciclos e práticas diferenciadas que garantam continuidade, equidade e respeito pelos ritmos individuais. Tal como defendem Mitchell (2020), Ainscow (2020) e Slee (2011), confirma-se a importância da abordagem colaborativa, do envolvimento das famílias e da formação contínua dos docentes. Apesar dos esforços, observa-se heterogeneidade de práticas e perceções divergentes: alguns profissionais valorizam medidas estruturais e universais, enquanto outros destacam abordagens flexíveis e individualizadas, refletindo as tensões apontadas por Florian (2019) entre práticas normativas e adaptativas.

A investigação corrobora ainda os contributos de Fabian e Dunlop (2007) e Booth & Ainscow (2011) quanto ao papel determinante da articulação entre ciclos, da continuidade curricular e da participação das famílias. Contudo, persistem barreiras como falta de tempo, escassez de recursos humanos especializados e insuficiente formalização da comunicação, aspetos já destacados por Kauffman et al. (2020) e Fernandes (2023). A perspetiva das crianças reforçou a importância do apoio emocional, da manutenção de vínculos afetivos e da familiaridade com o novo contexto, enquanto os encarregados de educação salientaram a relevância da comunicação frequente e do acompanhamento individualizado, em linha com Pianta & Rimm-Kaufman (2006).

Em síntese, a transição inclusiva depende de fatores pedagógicos, organizacionais e afetivos. A criação de protocolos claros, a articulação entre profissionais, a formação contínua, o envolvimento das famílias e a adaptação progressiva do ambiente escolar emergem como elementos centrais para assegurar equidade, participação e sucesso educativo. O estudo permitiu atingir os objetivos específicos, identificando práticas pedagógicas, perceções de diferentes intervenientes, fatores facilitadores e obstáculos, bem como as experiências das crianças no processo de transição.

O estudo permitiu atingir os objetivos específicos propostos, evidenciando de forma clara as práticas pedagógicas e estratégias dos diferentes intervenientes na promoção da inclusão, as perceções de profissionais, famílias e crianças sobre a transição inclusiva, bem como as convergências e divergências entre estes grupos. Foram igualmente analisados o papel dos contextos institucionais, familiares e individuais, assim como os fatores facilitadores, os obstáculos e as experiências vivenciadas pelas crianças durante a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

A investigação confirma que a transição inclusiva constitui um processo complexo e multifacetado, exigindo planeamento, articulação entre ciclos e práticas pedagógicas estruturadas que assegurem equidade, continuidade e respeito pelos ritmos individuais das crianças. Os dados obtidos reforçam o que é defendido na literatura, nomeadamente a importância da articulação pedagógica, da participação ativa das famílias e da formação contínua dos docentes para a concretização de práticas educativas inclusivas e consistentes.

Além disso, o percurso investigativo proporcionou reflexão crítica sobre a prática educativa, consolidando conhecimentos sobre inclusão, colaboração entre profissionais e

famílias e valorização da voz da criança, constituindo um contributo para o desenvolvimento profissional da investigadora.

Reconhece-se que a amostra, de conveniência e de dimensão reduzida, constitui uma limitação, não permitindo a generalização dos resultados para a totalidade das escolas.

Contudo, o estudo oferece um retrato ilustrativo e aprofundado da realidade investigada, permitindo identificar dinâmicas e desafios relevantes para a compreensão do fenómeno da transição inclusiva.

Para investigações futuras, sugerem-se estudos longitudinais que acompanhem as crianças ao longo da transição, análises comparativas entre contextos com diferentes modelos de articulação e pesquisas que valorizem a participação ativa das crianças. Recomenda-se também o desenvolvimento de estudos comparativos entre escolas ou agrupamentos com diferentes modelos de articulação, de forma a identificar boas práticas transferíveis para outros contextos. Por fim, destaca-se a pertinência de aprofundar o papel ativo das crianças nas transições, valorizando a sua voz como elemento central na construção de práticas mais inclusivas.

Espera-se que os resultados constituam um contributo relevante para a melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais, reforçando a necessidade de criar tempos e espaços formais de articulação entre EPE e 1.º CEB, investir na formação docente em práticas inclusivas, promover a participação das famílias e integrar técnicos especializados nas equipas educativas. Estas implicações reforçam a urgência de transformar os princípios da inclusão, consagrados na legislação e na teoria, em práticas efetivas no quotidiano escolar, garantindo a cada criança uma transição segura, equitativa e promotora de sucesso educativo.

Referências

- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (3.^a ed., tradução portuguesa). LaPEADE / CSIE. <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aires, L. (2021). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de recolha de dados: Metodologias de investigação* (Vol. 2) (PDF) [Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional](#)
- Assembleia da República. (2019). *Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro: Altera o Código do Trabalho e a respetiva regulamentação* [Diário da República, 1.^a série, n.º 176]. Diário da República Eletrónico [Lei n.º 116/2019 | DR](#)
- Baltazar, I., & Brito, R. (2024/2025). *Carta de princípios éticos 2024/2025*. Instituto Superior de Educação e Ciências. https://moodle.iseclisboa.pt/pluginfile.php/246144/mod_resource/content/1/Carta%20de%20Principios%20%C3%89ticos%2024_25.pdf
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Edições 70.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide* (2nd ed.). Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). John Wiley & Sons.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2005). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Developmental Science, Vol. 1*. Wiley.
- Carvalho, I. F. (2021). *A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra. [Carvalho, I. F. \(2021\). A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico \(Relatório de Mestrado\). Escola Superior de Educação de Coimbra. - Procurar](#)
- Chambel Martins, C., & Mata, L. (2024). Uma viagem para o 1.º ciclo: abrindo caminhos e construindo pontes — estratégias e materiais de apoio à prática. In L. Mata (Coord.), *Transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo* (pp. 28–62). Edições ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstreams/433fc227-fba1-435a-8af7-5c1af40916cd/download>
- Correia, L. M. (2018, 16 de julho). *Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se*. Público. <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumpre-se-1837375>
- Correia, et al. (2022). *A Inclusão na Sala de Aula*. eBook. <dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/a-inclusao-na-sala-de-aula.pdf>
- Correia, L., Beirante, A., Piscalho, A., Pappámikail, L., & Morgado, J. (2022). *Educação inclusiva: Perspetivas e práticas em contextos educativos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5th ed.). SAGE Publications.
- Costa, A. P., & Minayo, M. C. de S. (2018). *Qualidade e quantidade na pesquisa social: Caminhos complementares*. Hucitec.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3.ª ed.). Penso Editora.

- DeMarco, G. A., Starker, C. L., & Burgess, E. O. (2000). The family resilience model. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(3), 243-249.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação inclusiva*. Ministério da Educação. [Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação inclusiva | Direção-Geral da Educação](#)
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Continuidade educativa e transições*. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. [Continuidade Educativa e Transições | OCEP](#)
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *O Projeto- Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/o-projeto>
- Duarte, J. (2021). Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. *Aprender: Revista de Educação*, 1(21), 38–51. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/202/179>
- Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M. & Simon, B. (1997). *School, Family and Community Partnerships– Your Handbook for action*. California: Corwin Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Key principles of inclusive education: Guidance for policy makers*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fabian, H. & Dunlop, W. A. (2007). In Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Retrieved from 2023, 22 January. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Fernandes, C. C. (2024). A transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ciclo do ensino básico: uma articulação co-construída. In L. Mata (Coord.), *Transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo* (pp. 13–27). Edições ISPA.

<https://repositorio.ispa.pt/bitstreams/433fc227-fba1-435a-8af7-5c1af40916cd/download>

- Fernandes, C. M. C. (2023). *A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico: conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo* [Tese de doutoramento, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório ISPA. [A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico - conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo](#)
- Fernandes, I. (2023). *Resiliência das famílias e transições escolares: Perspetivas e práticas em contexto educativo*.
- Ferreira, A. (2021). Práticas inclusivas em contextos de educação pré-escolar: Um olhar sobre a equidade. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 14 (2), 45–62. [308] [ANÁLISE+CRÍTICA+DAS+PRÁTICAS+PEDAGÓGICAS+EM+EDUCAÇÃO+INCLUSIVA+NOS+ANOS+FINAIS+DO+ENSINO+FUNDAMENTAL.pdf](#)
- Fonseca, A. C. (2006). *Transição para a escola: Perspetivas de pais, educadores e professores* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. (1a edição). Porto Editora.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Gomes, S. (2020). *A Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Trabalho colaborativo entre educadores e professores. Relatório Final apresentado para a obtenção o grau de Mestre*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/server/api/core/bitstreams/0fa96fdd-c80b-4a38-b49c-d2c6cc18414f/content>
- Hanson, M. J. (2005). *Twenty years after Bronfenbrenner (1979): What have we learned about families, communities, and children?* In M. J. Hanson & E. Ginsburg (Eds.), *Foundations for early childhood education: Teaching in a diverse society* (pp. 239–262). Pearson.

- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S., Greig, D., & Brennan, E. (2000). *Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process*. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279–293. journals.sagepub.com
- Harbin, G., Rous, B., McCormick, K., Peisner-Feinberg, E., & Pierce, L. (2007). Conceptual model of child and family outcomes of early childhood transitions. *Infants & Young Children*, 20(2), 128–144.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Paul H. Brookes Publishing
- Leigo, R. (2020). *Ser educadora: Refletindo sobre um percurso de desafios e conquistas e investigando o papel da família na transição entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Leiria. [Ser Educadora: refletindo sobre um percurso de desafios e conquistas e investigando o papel da família na transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico](#)
- Lopes, S. R. O., & Ribeiro, M. do C. (2018). *Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças* [Comunicação apresentada em conferência]. hdl.handle.net/10198/22442
- Lustosa, F. G., & Ribeiro, D. M. (2021). *Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: Interfaces com a formação de professores para educação inclusiva*. Projeto Proinclusão, Universidade Federal do Ceará. <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-praticas-pedagogicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf>
- Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). *The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships*. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381–397.

- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ª etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º ciclo). *Aprender*, 33–40.
- Martins, E. C., & Martins, S. I. B. (2017). *Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Revista de Educação PUC-Campinas.
https://www.researchgate.net/publication/318995311_Educacao_parental_na_transicao_e_adaptacao_das_crianças_portuguesas_da_pre-escola_ao_1_Ciclo_do_Ensino_Basico ResearchGate+2repositorio.ipcb.pt+2
- Mata, L. (Coord.). (2024). *Transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo* (Coleção Edu@Isipa). Edições ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstreams/433fc227-fba1-435a-8af7-5c1af40916cd/download>
- Mata, L. (2024). Prontidão ou transição? Olhares sobre a entrada na escola. In L. Mata (Coord.), *Transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo* (pp. 1–12). Edições ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstreams/433fc227-fba1-435a-8af7-5c1af40916cd/download>
- Mata, J., Fernandes, C., & Martins, A. (2024). *Transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo: estratégias, práticas e experiências de crianças e famílias*. ISPA – Instituto Universitário. <https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/d2b71dcf-e746-4cb9-be1a-1188164c9371>
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. In H. I. McCubbin, S. M. Sussman, & J. M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family: Advances and developments in family stress theory and research* (pp. 7-37). Haworth [The Double ABC-X Model of Family Stress – Parenting and Family Diversity Issues](#)
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia*. In M. C. de S. Minayo (Org.), *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.ª ed). [E-book Técnicas que Fazem Uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação - Ludomedia](#)

- Moreira, L. F. T. (2022). *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal*. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- Morgado, E. M. G. (2020). *Educação inclusiva e o direito à diferença: Desafios para uma escola de todos e para todos*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 94–103. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6460>
- Morgado, J. (2021). *A avaliação é fundamental para a promoção da educação inclusiva* (Relatório/Capítulo). ISPA. repositorio.ispa.pt
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty* [PDF]. Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136309786_A24431367/preview-9781136309786_A24431367.pdf
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. https://chsodk.s3.amazonaws.com/media/files/2017_OECD_Report_on_ECEC_Transition.pdf
- O’Kane, M., & Hayes, N. (2019). *Supporting early childhood educational transitions through the lens of relational pedagogy*. *International Journal of Transitions in Childhood*, 13, 3-14.
- Oliveira, A. L., & Alves, M. M. (2019). *Família e inclusão escolar: Desafios e possibilidades*. *Revista Educação Especial*, 32(64), 1-15.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education, New Zealand. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32964047/956_ECELitReview-libre.pdf

- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Eds.). (1999). *Transition to kindergarten*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Rimm-Kaufman, S. E. (2006). The transition to school: Special issues for special kids. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 383–402). Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, & schools*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pires, A., Brito, M., Velho, L. (2020). Entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – A perceção da criança. *Revista Egítania Scientia*, (Edição especial – Educação), 67–83. [Visualização de Entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – a perceção da criança](#)
- Piscalho, I. et al. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem* eBook. [desenho-universal-para-a-aprendizagem.pdf](#)
- Piscalho, A., Beirante, A., & Correia, L. (2022). *Educação para todos: Práticas inclusivas em ação*. DGE.
- Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). “Preschool teachers’ transition practices and parents’ perceptions as predictors of involvement and children’s school readiness.” *Children and Youth Services Review*, 109, 104742 [Preschool teachers’ transition practices and parents’ perceptions as predictors of involvement and children’s school readiness - ScienceDirect](#)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological and dynamic model of transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511 [\(PDF\) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research](#)
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Brookes. [Bridging Early Services for Children with Special Needs and Their Families ... - Sharon E. Rosenkoetter, Ann Higgins Hains, Susan A. Fowler - Google Livros](#)

- Rous, B. A., Hallam, R., McCormick, K., Kerr, D., Snyder, P., McLean, M., ... (2005). Transition conceptual framework for early intervention. [The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework - University of Kentucky](#)
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. W. (2006). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/105381510703000102>
- Sá, A., Costa, B., & Moreira, C. (2022). *Metodologias de investigação* (Vol. 2) [E-book]. [Metodologias investigacao_Vol2_Digital.pdf](#)
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187–244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135–159). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (2015). *Classics of organization theory* (8th ed.). Cengage Learning.
- Silva, A. I. F. R. (2022). *Inclusão escolar de alunos com necessidades de saúde especiais no ensino básico* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Escola

- Superior de Educação). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/7675>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Silva, I., Marques, L., & Mata, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Infancia/2016_ocpe.pdf
- Silva, M. O. E. (2022). *Educação inclusiva: Desafios e práticas no contexto escolar português*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/77252>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111–118. [ines sim-sim Dialnet-PontesDesniveisESustosNaTransicaoEntreAEducacaoPre-3398957.pdf](https://www.dialnet.org/urn/urn:dialnet.org:3398957)
- Tomásio, A. P. (2019). *A participação das famílias no processo educativo inclusivo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir a inclusão e equidade na educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO. [2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444)
- Xavier, M. R. L. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico-transaccional para pensar o futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117–123. Universidade Católica Portuguesa. <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1928>

Anexos

Anexo 1- Guião de Entrevista — Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo

Introdução (a ser lida pelo entrevistador após a sua apresentação):

“Agradeço a sua disponibilidade para participar nesta entrevista. Esta investigação insere-se no âmbito Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta investigação é compreender, a partir das perceções dos profissionais da educação, as práticas inclusivas envolvidas na transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. As suas respostas serão tratadas com confidencialidade e anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins académicos.”

1. Experiência profissional e contexto

- 1.1. Pode descrever brevemente o seu percurso profissional?
- 1.2. Há quanto tempo trabalha com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo?
- 1.3. Tem tido experiências de transição do pré-escolar para o 1º ciclo com crianças com necessidades específicas incluídas?

2. Práticas implementadas

- 2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição?
- 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo
- 2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?

3. Compreensão do conceito de transição inclusiva

- 3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo?
 - 3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?
-

4. Intervenção e articulação

- 4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição?
- 4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação?
- 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?
-

5. Participação das famílias e crianças

- 5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças?
- 5.2. Considera que as crianças participam ativamente neste processo? Em que medida?
-

6. Barreiras e facilitadores

- 6.1. Quais os principais desafios que identifica na promoção de uma transição inclusiva?
- 6.2. Que fatores facilitam ou dificultam a adoção de práticas inclusivas neste processo?
-

7. Avaliação e sugestões

- 7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê?
- 7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?
-

Encerramento:

“Muito obrigado pela sua colaboração. A sua participação é essencial para aprofundar a compreensão sobre este tema e contribuir para práticas mais inclusivas na educação.”

Anexo 2- Guião de Entrevista — Técnicos Especializados / Terapeutas/ Psicólogas

Introdução (a ser lida pelo entrevistador após a sua apresentação):

“Agradeço a sua disponibilidade para participar nesta entrevista. Esta investigação insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e pretende compreender, a partir das perceções dos diversos intervenientes, a existência e natureza de práticas inclusivas na transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. As suas respostas serão confidenciais e anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins académicos.”

1. Experiência profissional

- 1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha com crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo?
- 1.2. Em que contextos (escolas, clínicas, instituições) acompanha as crianças durante a transição entre ciclos

2. Práticas implementadas

- 2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição?
- 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo
- 2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?

3. Compreensão da transição inclusiva

- 3.1. O que entende por “transição inclusiva” no contexto da sua prática?
 - 3.2. Considera que este conceito está presente nas práticas das equipas educativas com quem colabora?
-

4. Intervenção e articulação

- 4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição?
 - 4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação?
 - 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?
-

5. Envolvimento das famílias

- 5.1. Qual é, na sua opinião, o papel das famílias neste processo de transição?
 - 5.2. Que tipo de apoio ou orientação lhes é prestado?
-

6. Barreiras e facilitadores

- 6.1. Quais são, na sua experiência, os principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas na transição escolar?
 - 6.2. E que fatores têm facilitado o sucesso da transição de crianças com necessidades específicas?
-

7. Avaliação e sugestões

- 7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes para garantir uma transição inclusiva para crianças com necessidades específicas?
 - 7.2. Que mudanças ou melhorias considera necessárias neste processo?
-

Encerramento:

“Muito obrigado pela sua colaboração. A sua perspetiva é essencial para compreendermos melhor os desafios e oportunidades da inclusão na transição entre ciclos educativos.”

Anexo 3- Guião de Entrevista — Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico

Introdução (a ser lida pelo entrevistador após a sua apresentação):

“Agradeço a sua disponibilidade para participar nesta entrevista. Esta investigação insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e pretende compreender, a partir das perceções dos diversos intervenientes, a existência e natureza de práticas inclusivas na transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. As suas respostas serão confidenciais e anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins académicos.”

1. Experiência profissional e contexto

- 1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha nesta área?
 - 1.2. Como descreve a sua experiência no trabalho com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo? Pode partilhar uma experiência que tenha sido significativa?
-

2. Práticas implementadas

- 2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar, ou conhece, que ajudam a apoiar as crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo?
 - 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo? Como são organizados?
 - 2.3. Como é a sua interação com os professores titulares de turma neste contexto de transição?
 - 2.4. Que medidas de suporte à aprendizagem e inclusão considera mais eficazes nessa fase de transição?
-

3. Compreensão do conceito de transição inclusiva

- 3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo?
 - 3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?
-

4. Intervenção e articulação

- 4.1. Qual é o seu papel específico no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante o processo de transição?
- 4.2. Existe articulação entre os professores de educação especial ou apoio pedagógico, educadores e professores do 1.º ciclo? De que forma ocorre essa comunicação?
- 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção e nas medidas de suporte à inclusão entre os dois ciclos?
-

5. Participação das famílias e crianças

- 5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças com necessidades específicas?
- 5.2. Considera que as crianças têm oportunidade de participar ativamente nesse processo? Pode dar exemplos?
-

6. Barreiras e facilitadores

- 6.1. Do ponto de vista da sua experiência com crianças com necessidades específicas, quais têm sido os principais desafios na promoção de uma transição inclusiva do pré-escolar para o 1.º ciclo?
- 6.2. Que fatores, na sua opinião, mais contribuem para facilitar este processo? Existem práticas, recursos ou parcerias que considera particularmente importantes?
- 6.3. Identifica obstáculos estruturais (como falta de recursos, tempo ou formação) que dificultem a implementação de medidas eficazes de suporte à inclusão durante a transição?
-

7. Avaliação e sugestões

- 7.1. Considerando a sua intervenção enquanto professora de educação especial/apoio pedagógico, acredita que as práticas e medidas atualmente adotadas nas escolas são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê?
- 7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?
-

Encerramento:

“Muito obrigado pela sua colaboração. A sua participação é essencial para aprofundar a compreensão sobre este tema e contribuir para práticas mais inclusivas na educação.”

Anexo 4- Guião de Questionário — Encarregados de Educação

Investigar, a partir das perceções de educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados, encarregados de educação e crianças, a existência e natureza das práticas inclusivas que sustentam a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Introdução e consentimento informado

“Agradeço a sua disponibilidade para participar neste Questionário. Esta investigação insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta investigação é compreender as perceções dos vários intervenientes sobre as práticas inclusivas que apoiam a transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

A sua opinião é muito importante para esta investigação. Ao preencher este questionário, o(a) participante tem conhecimento do objetivo do estudo acima apresentado. Aceitando igualmente os métodos de recolha e tratamento de dados. As respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial, dessa forma, não é identificado e não interfere na sua integridade pessoal.

Ao prosseguir, está a autorizar assim a utilização dos dados obtidos, exclusivamente para fins académicos e de reflexão pedagógica, salvaguardando sempre a identidade e a confidencialidade de todos os dados.”

1. Informação geral

1.1. O seu educando frequentou a educação pré-escolar? Em que tipo de estabelecimento?

Resposta aberta

1.2. O seu educando tem alguma necessidade específica?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu "Sim", qual? *Resposta aberta*

2. Perceção sobre a transição escolar

2.1. Como viveu o processo de transição do seu educando do jardim de infância para a escola básica? *Resposta aberta*

2.2. Como considera que foi a transição?

- ☐ Muito tranquila
- ☐ Tranquila
- ☐ Difícil
- ☐ Muito difícil

O que motivou a sua resposta anterior? *Resposta aberta*

3. Envolvimento e comunicação

3.1. Sentiu-se envolvido(a) no processo de transição do seu educando?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

Se respondeu "Sim" ou "Parcialmente", de que forma participou? *Resposta aberta*

3.2. A comunicação entre a escola e a família foi suficiente e clara durante essa fase?

- ☐ Muito clara e suficiente
- ☐ Razoável
- ☐ Pouco clara ou insuficiente
- ☐ Inexistente

3.2.1. O que poderia melhorar? *Resposta aberta*

4. Apoio à inclusão

4.1. O seu educando beneficiou de algum tipo de apoio especializado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu "Sim", qual é que foi esse apoio? *Resposta aberta*

4.2. Considera que a escola respondeu de forma adequada às necessidades do seu educando?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

4.3. Que práticas ou estratégias ajudaram o seu educando a adaptar-se ao 1.º ciclo?
Resposta aberta

5. Barreiras e sugestões

5.1. Quais foram, na sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas durante a transição? *Resposta aberta*

5.2. Que estratégias poderá a escola adotar para melhorar a fase de transição e a adaptação ao 1.º ano do 1.º ciclo? *Resposta aberta*

5.3. Na sua opinião, que estratégias deverão as famílias implementar com as suas crianças nesta fase? *Resposta aberta*

Encerramento:

“Muito obrigado pela sua colaboração. A sua experiência contribui de forma importante para uma melhor compreensão e melhoria das práticas educativas inclusivas.”

Anexo 5- Guião de Entrevista — Crianças

Introdução (a ser dita de forma simples pelo entrevistador):

“Olá! Obrigado por falares comigo. Queria saber como foi para ti a mudança do jardim de infância para a escola do 1.º ano. Não há respostas certas ou erradas — só quero saber o que tu pensas e como te sentiste. Podemos começar?” (Importante: adaptar o tom e ritmo conforme a idade da criança. Garantir um ambiente calmo, seguro e acolhedor.)

1. Sobre ti

- 1.1. Como te chamas?
- 1.2. Gostavas de ir ao jardim de infância? O que fazias lá?
- 1.3. E agora, gostas da nova escola? Porquê?

2. A mudança de escola

- 2.1. Lembras-te de quando mudaste para o 1.º ano? Como te sentiste no primeiro dia?
- 2.2. O que foi diferente entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo?
- 2.3. Tiveste alguém que te ajudou nessa mudança? Quem?

3. Sentimentos e apoio

- 3.1. Sentiste-te bem-vindo(a) na nova escola?
- 3.2. Alguém da escola (professor, colega, técnico) te ajudou a sentires-te melhor?
- 3.3. Alguém da tua família, falou contigo sobre a nova escola? Ajudou-t

4. Coisas boas e difíceis

- 4.1. O que gostaste mais quando chegaste ao 1.º ano?
- 4.2. Houve alguma coisa que não gostaste ou que te custou mais?
- 4.3. Se pudesses mudar alguma coisa nessa altura, o que seria?
- 4.4. O que dirias a um amigo que vai mudar do jardim de infância para a escola, como tu mudaste?

Encerramento:

“Muito obrigado por teres partilhado comigo a tua história. A tua opinião é muito importante e vai ajudar os adultos a perceber como podem tornar as escolas ainda melhores para todas as crianças.”

Pedido de autorização:

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Sofia Roque e estou a realizar o meu Relatório Final no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, estou a realizar um estudo que tem como objetivo compreender as práticas inclusivas envolvidas na transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) participe numa breve entrevista, de carácter informal, com perguntas adaptadas à sua faixa etária, sem qualquer avaliação ou registo identificativo.

A entrevista será realizada em contexto educativo, de forma individual e acompanhada por um adulto responsável, garantindo total respeito pela privacidade e bem-estar da criança. A participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos, tratadas com total confidencialidade e anonimato.

Caso autorize a participação do(a) seu(sua) educando(a), agradeço que preencha e assine o termo de consentimento abaixo.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sofia Roque

Declaração de consentimento:

Eu, _____, na qualidade
de encarregado(a) de educação do(a) educando(a)
_____, autorizo a sua participação na
entrevista referida, no âmbito da investigação académica acima descrita.

Data: 24/06/2025

Assinatura: _____

Objetivo geral: Investigar, a partir das percepções de educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados, encarregados de educação e crianças, a existência e natureza das práticas inclusivas que sustentam a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Tabela Orientadora

Categorias	Objetivos específicos	Entrevistados	Formulário de questões	Tópicos
Legitimação/motivação da entrevista	1.1. Apresentação do entrevistador; 1.2. Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista 1.3. Motivar o entrevistado para colaborar, referindo a sua importância para o estudo; 1.4. Garantir a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato do entrevistado; 1.5. Obter autorização para a utilização de um suporte áudio para o registo da entrevista.		- Dados pessoais do entrevistado: - Formação inicial; tempo de serviço com crianças com NE. - Proporcionar ao entrevistado a possibilidade de tomar a palavra e ganhar confiança.	
A- Experiência Profissional/ Informação Geral	- Dados dos entrevistados; - Identificar os percursos profissionais e contextos de	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	1.1. Pode descrever brevemente o seu percurso profissional? 1.2. Há quanto tempo trabalha com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo?	1. Percurso profissional 2. Tempo de experiência

	atuação dos profissionais envolvidos na transição educativa. - Identificar as perceções dos educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos especializados, encarregados de educação e crianças relativamente ao conceito de transição inclusiva.		1.3. Tem tido experiências de transição do pré-escolar para o 1º ciclo com crianças com necessidades específicas incluídas?	com transições
		Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogos	1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha com crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo? 1.2. Em que contextos (escolas, clínicas, instituições) acompanha as crianças durante a transição entre ciclos	3. Experiência com crianças com necessidades específicas
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha nesta área? 1.2. Como descreve a sua experiência no trabalho com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo? Pode partilhar uma experiência que tenha sido significativa?	
B- Práticas Pedagógicas Promotoras de Inclusão	- Analisar as práticas pedagógicas e estratégias reportadas pelos diferentes intervenientes como promotoras de inclusão durante a transição entre a educação pré-	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição? 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo 2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?	

	escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.	Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição? 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo 2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?	
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar, ou conhece, que ajudam a apoiar as crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo? 2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo? Como são organizados? 2.3. Como é a sua interação com os professores titulares de turma neste contexto de transição? 2.4. Que medidas de suporte à aprendizagem e inclusão considera mais eficazes nessa fase de transição?	
C- Perceções sobre a Transição Inclusiva	- Identificar as perceções dos educadores de infância, professores do 1.º ciclo, técnicos	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo?	

	especializados, encarregados de educação e crianças relativamente ao conceito de transição inclusiva.		3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?	
		Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	3.1. O que entende por “transição inclusiva” no contexto da sua prática? 3.2. Considera que este conceito está presente nas práticas das equipas educativas com quem colabora?	
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo? 3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?	
D- Convergências e Divergências nas Perceções dos Intervenientes	- Comparar as perceções entre os diferentes grupos de intervenientes para compreender eventuais divergências ou	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição? 4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação? 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?	

	convergências na forma como vivenciam a transição inclusiva.	Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição? 4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação? 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?	
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	4.1. Qual é o seu papel específico no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante o processo de transição? 4.2. Existe articulação entre os professores de educação especial ou apoio pedagógico, educadores e professores do 1.º ciclo? De que forma ocorre essa comunicação? 4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção e nas medidas de suporte à inclusão entre os dois ciclos?	
E- A Influência dos Contextos na Transição Inclusiva	- Refletir sobre o papel dos contextos institucionais, familiares e individuais na	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças? 5.2. Considera que as crianças participam ativamente neste processo? Em que medida?	

	promoção de uma transição educativa inclusiva.	Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	5.1. Qual é, na sua opinião, o papel das famílias neste processo de transição? 5.2. Que tipo de apoio ou orientação lhes é prestado?	
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças com necessidades específicas? 5.2. Considera que as crianças têm oportunidade de participar ativamente nesse processo? Pode dar exemplos?	
F- Facilitadores e Barreiras à Inclusão Escolar	- Analisar os fatores facilitadores e os obstáculos à implementação de práticas inclusivas, conforme percecionado pelos intervenientes.	Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	6.1. Quais os principais desafios que identifica na promoção de uma transição inclusiva? 6.2. Que fatores facilitam ou dificultam a adoção de práticas inclusivas neste processo?	
		Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	6.1. Quais são, na sua experiência, os principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas na transição escolar? 6.2. E que fatores têm facilitado o sucesso da transição de crianças com necessidades específicas?	

		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	6.1. Do ponto de vista da sua experiência com crianças com necessidades específicas, quais têm sido os principais desafios na promoção de uma transição inclusiva do pré-escolar para o 1.º ciclo? 6.2. Que fatores, na sua opinião, mais contribuem para facilitar este processo? Existem práticas, recursos ou parcerias que considera particularmente importantes? 6.3. Identifica obstáculos estruturais (como falta de recursos, tempo ou formação) que dificultem a implementação de medidas eficazes de suporte à inclusão durante a transição?	
G- Avaliação e Sugestões		Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê? 7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?	
		Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes para garantir uma transição inclusiva para crianças com necessidades específicas?	

			7.2. Que mudanças ou melhorias considera necessárias neste processo?	
		Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	7.1. Considerando a sua intervenção enquanto professora de educação especial/apoio pedagógico, acredita que as práticas e medidas atualmente adotadas nas escolas são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê? 7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?	
H - Vivências das Crianças na Transição Escolar	- Identificar as experiências, expectativas, dificuldades e sentimentos expressos pelas crianças no momento de transição entre ciclos.	Crianças: Sobre ti	1.1. Como te chamas? 1.2. Gostavas de ir ao jardim de infância? O que fazias lá? 1.3. E agora, gostas da nova escola? Porquê?	
		A mudança de escola	2.1. Lembras-te de quando mudaste para o 1.º ano? Como te sentiste no primeiro dia? 2.2. O que foi diferente entre o jardim de infância e a escola do 1.º	

			ciclo? 2.3. Tiveste alguém que te ajudou nessa mudança? Quem?	
		Sentimentos e apoio	3.1. Sentiste-te bem-vindo(a) na nova escola? 3.2. Alguém da escola (professor, colega, técnico) te ajudou a sentires-te melhor? 3.3. Alguém da tua família, falou contigo sobre a nova escola? Quem e como te ajudou?	
		Coisas boas e difíceis	4.1. O que gostaste mais quando chegaste ao 1.º ano? 4.2. Houve alguma coisa que não gostaste ou que te custou mais? 4.3. Se pudesses mudar alguma coisa nessa altura, o que seria? 4.4. O que dirias a um amigo que vai mudar do jardim de infância para a escola, como tu mudaste?	
I-Questionário aos Encarregados de Educação	Identificar as experiências, expectativas, dificuldades e sentimentos expressos pelos	Encarregados de Educação: Sobre o educando	1.1. O seu educando frequentou a educação pré-escolar? Em que tipo de estabelecimento? <i>Resposta aberta</i> 1.2. Atualmente, está no 1.º ano do 1.º ciclo, como é que tem sido esta experiência? <i>Resposta aberta</i> 1.3. O seu educando tem alguma necessidade específica?	

	encarregados de educação no momento de transição entre ciclos.		☐ Sim ☐ Não Se respondeu "Sim", qual? <i>Resposta aberta</i>	
		Processo de transição	2.1. Como viveu o processo de transição do seu educando do jardim de infância para a escola básica? <i>Resposta aberta</i> 2.2. Como considera que foi a transição? ☐ Muito tranquila ☐ Tranquila ☐ Difícil ☐ Muito difícil Porquê? <i>Resposta aberta</i>	
		Envolvimento dos EE na escola	3.1. Sentiu-se envolvido(a) no processo de transição do seu educando? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não Se respondeu "Sim" ou "Parcialmente", de que forma participou? <i>Resposta aberta</i> 3.2. A comunicação entre a escola e a família foi suficiente e clara durante essa fase? ☐ Muito clara e suficiente	

			☐ Razoável ☐ Pouco clara ou insuficiente ☐ Inexistente 3.2.1.O que poderia melhorar? <i>Resposta aberta</i>	
		Benefícios e necessidades	4.1. O seu educando beneficiou de algum tipo de apoio especializado? ☐ Sim ☐ Não Se respondeu "Sim", qual é que foi esse apoio? <i>Resposta aberta</i> 4.2. Considera que a escola respondeu de forma adequada às necessidades do seu educando? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não 4.3. Que práticas ou estratégias ajudaram o seu educando a adaptar-se ao 1.º ciclo? <i>Resposta aberta</i>	
		Dificuldades, Estratégias e Opinião	5.1. Quais foram, na sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas durante a transição? <i>Resposta aberta</i>	

			5.2. Que estratégias poderá a escola adotar para melhorar a fase de transição e a adaptação ao 1.º ano do 1.º ciclo? <i>Resposta aberta</i> 5.3. Na sua opinião, que estratégias deverão as famílias implementar com as suas crianças nesta fase? <i>Resposta aberta</i>	
--	--	--	--	--

Tabela 1 Tabela Orientadora

Análise de dados:

A- Experiência Profissional/ Informação Geral	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	1.1. Pode descrever brevemente o seu percurso profissional?	E1- Terminei o curso de licenciatura em Educação de Infância em 2004, comecei a trabalhar num colégio privado nesse mesmo ano. Em 2017 despedi-me e estive 3 anos sem trabalhar na área, depois concorri ao público vinculei no ano passado. E2- Trabalhei 6 anos no ensino privado e cooperativo e estou á 19 anos no ensino publico. P1 (1.º ano) - Sou professora do 1.º ciclo do ensino básico desde 1991. Ao longo destes anos, lecionei a todas as turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano, o que me deu uma visão global do percurso das crianças ao longo do ciclo. Tenho acompanhado diversas gerações de alunos, adaptando continuamente as práticas pedagógicas às novas exigências curriculares e às necessidades dos alunos. P2 (1.º ano) - Comecei como professora de AECs e AAFs, passei pelo estágio profissional como coordenadora de ATL, trabalhei muitos em centros de explicação, inclusive cheguei a ter um centro de estudos. Trabalhei como educadora de infância em IPSS, como docente de 1.ºCEB em colégios

		privados até decidir ingressar na função pública e concorrer. Inicialmente, pelo estado, fazia contratos temporários, depois passei para anuais e só agora é que efetivei. P3 (4.º ano) - Terminei o curso em julho de 2009. De janeiro de 2010 até 2018 trabalhei num colégio privado. Em 2019 tirei uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais. Entrei no ensino público em 2019 com contratos de trabalho com horários incompletos. Em 2022, consegui o meu primeiro horário completo. Em 2024 consegui ficar em quadro de agrupamento (efetiva). P4 (4.º ano) - Acabei o curso em 1987, no Magistério Primário do Fundão. Tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa, no ano 2000. Dei em aulas em várias aldeias, vilas e cidades de Portugal, mas desde 1998 que me encontro a lecionar no distrito de Lisboa, e, ultimamente, no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, na localidade de Telheiras. Sempre trabalhei com crianças do 1.º ciclo, em turmas com vários anos ou só com um ano, e também a dar apoio educativo a crianças com dificuldades de aprendizagem.
	1.2. Há quanto tempo trabalha com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo?	E1- Desde 2004, 21 anos. E2- 25 anos. P1 (1.º ano) - Desde o início da minha carreira tenho recebido, anualmente, alunos que transitam do pré-escolar para o 1.º ciclo, ou seja, há mais de 30 anos que acompanho esta fase de transição.

		P2 (1.º ano) - 9 anos. P3 (4.º ano) – 15 anos. P4 (4.ºano) - Desde que terminei o curso que tenho trabalhado com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1ºciclo, mas não foi sempre nem seguido. Aqui, em Lisboa, trabalhei com cinco primeiros anos e, noutros lugares, não tinha só o primeiro ano, mas também outros anos na mesma turma, exceto em Portalegre, que só tive o primeiro ano. Portanto, ao longo destes anos só trabalhei com seis primeiros anos, isto é, só tinha alunos do primeiro ano na sala de aula, 6 anos.
	1.3. Tem tido experiências de transição do pré-escolar para o 1º ciclo com crianças com necessidades específicas incluídas?	E1- Poucas. E2- Tenho experiência de transição do pré-escolar para o 1º ciclo com crianças com necessidades específicas. P1 (1.º ano) - Sim, já tive várias experiências com crianças com necessidades educativas específicas, como perturbações do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, e outras condições que exigem adaptações no processo de ensino e aprendizagem. Nessas situações, a articulação com os educadores de infância, técnicos especializados e famílias tem sido fundamental para garantir uma transição mais tranquila e adequada.

		P2 (1.º ano) - Desde o período em que estagiei até á data nunca tive num grupo de transição, onde existisse crianças com necessidades. P3 (4.º ano) - Sim, muitas crianças com défice de atenção e autismo. São as problemáticas mais frequentes no nosso ensino. P4 (4.ºano) - Nunca tive esse tipo de experiência no primeiro ano, somente em anos mais avançados, quando os meus alunos já estavam no terceiro e quartos anos. Talvez, no próximo ano letivo, passe por essa experiência, se ficar colocada num primeiro ano na Escola PM.
Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogos	1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha com crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo?	T- A minha área de especialização resulta do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial — Domínio Cognitivo e Motor. Trabalho com crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, desde o ano letivo 2018/2019.
	1.2. Em que contextos (escolas, clínicas, instituições) acompanha as crianças durante a transição entre ciclos?	T- Acompanho as crianças sobretudo em escolas do ensino público, onde trabalho. A transição do pré-escolar para o 1.º ciclo é planeada em articulação com educadores, professores, técnicos especializados e famílias. Realizam-se reuniões, visitas às novas instalações e, por vezes, atividades de integração progressiva. O docente de Educação Especial participa ativamente, fornecendo informações sobre as necessidades dos alunos, elaborando relatórios e sugerindo estratégias. Em colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), planeia e

		monitoriza o processo. Sempre que necessário, há articulação com instituições externas para recolha de informação técnica que apoie a transição.
Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	1.1. Qual é a sua área de especialização e há quanto tempo trabalha nesta área?	PEE- Especialização em Educação Especial – Mental Motora. 8 anos. PAP- Professora de 1.º ciclo, especialidade ensino da língua português mestrado em didática da língua - 46 anos de trabalho.
	1.2. Como descreve a sua experiência no trabalho com crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1º ciclo? Pode partilhar uma experiência que tenha sido significativa?	PEE- A intervenção educativa com o aluno em situação de adiamento de escolaridade, foi realizada em apoio individual e em grupo/sala de Jardim de Infância. PAP- Ao longo da carreira recebi muitas crianças especialmente na parte inicial da carreira que não tinham ido para o jardim de infância. Agora com o jardim de infância não tenho muita experiência porque desde que os jardins de infância são institucionalizados e fazem parte da nossa vida escolar eu não faço esse acompanhamento. Porém a minha especialidade é o ensino da língua portuguesa, tenho mestrado em didática da língua. O que é feito é uma avaliação diagnóstica dos meninos que nos chegam em relação à língua nas questões de oralidade não da escrita obviamente, mas nas questões de oralidade. Avaliamos os meninos em setembro e outubro e começamos logo a focarmos nos aspetos que consideramos essenciais para eles enfim, prosseguirem.

		A aprendizagem dos conteúdos inerentes ao primeiro ano, existe sim a preocupação de fazer uma avaliação diagnóstica aos meninos que nos chegam.
--	--	---

Tabela 2 A- Experiência Profissional/ Informação Geral

Análise de dados:

B- Práticas Pedagógicas Promotoras de Inclusão	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição?	E1- Costumo organizar visitas ao novo espaço escolar o que permite que as crianças conheçam a futura sala de aula, o recreio, os professores e se possível, organizar momentos de interação com alunos do 1.º ciclo. Também costumo informar os pais sobre as mudanças e sobre como podem apoiar em casa (ex: estabelecer rotinas, promover leitura) geralmente nas reuniões de Encarregados de Educação. E2- Visitas à nova sala de aula, permitindo que a criança conheça o novo espaço, reduzindo a ansiedade. P1 (1.º ano) - Costumo receber as crianças com atividades de acolhimento que promovem o conhecimento do espaço, das regras da sala e da escola. Também trabalho a autonomia, o sentido de responsabilidade e a adaptação a rotinas mais estruturadas. Quando possível, participo em atividades conjuntas com o pré-escolar para que a transição seja mais natural. A comunicação com as famílias é essencial neste processo.

		P2 (1.º ano) - Depende da necessidade da criança, se tiver uma criança que está mais receosa e ansiosa com a ida para o 1.º ciclo é necessária uma integração faseada que respeite a sua individualidade. Se forem do mesmo agrupamento, podem fazer intercâmbio, visitar a sala de aula, passar uma manhã com educadora presente, ora sem educadora, proporcionando atividades mais formais em contexto de sala de aula. P3 (4.º ano) - Não conheço. P4 (4.ºano) - Não eram os professores que implementavam as estratégias, mas sim o Agrupamento. Aqui há uns anos, cerca de dez, havia essa boa prática no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. Os professores do pré-escolar, no início de cada período, faziam reuniões formais de articulação com os professores do 1ºciclo, que iam ter o 1ºano, . Atualmente, essas reuniões deixaram de existir e foi pena!
	2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo	E1- A articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é fundamental para garantir uma transição suave, segura e positiva para as crianças. Esta articulação está prevista nas orientações curriculares e deve envolver trabalho colaborativo entre educadores de infância, professores do 1.º ciclo, famílias e comunidade educativa. Deve ser considerada a articulação curricular, a articulação entre profissionais e os familiares.

		E2- Articulação pedagógica, troca de informações entre educador e professor tais como; partilha de dados sobre o desenvolvimento das crianças, seus interesses, níveis de aprendizagem e necessidades específicas. P1 (1.º ano) - No agrupamento onde trabalho, há uma articulação progressiva, especialmente nos últimos meses do ano letivo. Procuramos partilhar informações relevantes sobre os alunos e alinhar algumas práticas pedagógicas. O ideal é garantir alguma continuidade na abordagem educativa e facilitar o ajustamento das crianças à nova realidade. P2 (1.º ano) - Da minha experiência, que acabei por resumir um pouco na questão anterior, este intercâmbio e troca de experiências/visitas é muito importante, todavia não é um protocolo que se tenha de cumprir, parte apenas da boa vontade dos educadores e professores. P3 (4.º ano) - Normalmente, a educadora que esteve com a turma de pré-escolar tem uma conversa informal com a professora de 1º ciclo que irá ficar com a turma. P4 (4.º ano) - Atualmente, a única articulação que há, são conversas informais ou então realização de pequenas atividades que são programadas em conjunto com o pré-escolar, isto nas escolas onde existe pré-escolar, como é o caso da Escola Prista Monteiro e outras escolas do Agrupamento. Exemplos de atividades conjuntas: comemoração do dia de S. Martinho, comemoração do Natal e Carnaval, semana da leitura/cultura do Agrupamento, comemoração do
--	--	---

		Dia da Criança, etc. Nas escolas do 1ºciclo, onde não existe pré-escolar, não há articulação, como pude constatar ao longo destes anos.
	2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?	E1- Quando estava no ensino privado esta articulação era tida em consideração sobretudo no último período de aulas e também no início do ano quando entregámos os processos das crianças. No ensino público a minha experiência é menor e diferente; apesar da articulação estar geralmente descrita no Projeto Educativo do Estabelecimento e constar do PAA, em quase nenhum dos agrupamentos onde estive esta articulação foi feita de forma intencional e planeada. E2- Sim, existem momentos formais de partilha. Existem reuniões de articulação pedagógica o longo do ano letivo, partilha de documentos. P1 (1.º ano) - Sim, geralmente realizam-se reuniões formais entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo, sobretudo no final do ano letivo, com o objetivo de transmitir informações sobre as crianças que vão transitar. Em alguns casos, são organizadas também visitas das crianças à sala do 1.º ano e encontros informais entre profissionais para troca de experiências e alinhamento de estratégias.

		P2 (1.º ano) - Infelizmente não, tudo o que temos para saber das crianças que temos naquele ano só o conseguimos através dos processos, isto na escola pública. Nos colégios existe estas partilhas, essa preocupação. P3 (4.º ano) - Sim, são organizados com a partilha dos processos dos alunos. P4 (4.º ano) - Que eu tenha conhecimento, hoje, no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, não há momentos formais de partilha entre educadores e professores do 1º ciclo. Em relação a outros agrupamentos, não faço ideia.
Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar (ou conhece que se implementam) para apoiar as crianças neste processo de transição?	T- Para apoiar a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, implementam-se várias estratégias eficazes: • Articulação entre profissionais: Reuniões entre educadores, professores, docentes de Educação Especial e técnicos especializados para partilha de informações e definição de estratégias. • Envolvimento das famílias: A participação das famílias promove a confiança da criança e assegura a continuidade do apoio entre casa e escola. • Visitas e atividades de familiarização: As crianças visitam os novos espaços e interagem com os futuros docentes, facilitando a adaptação.

		• Relatórios de transição: Documentos individualizados com informações relevantes orientam a nova equipa pedagógica. • Materiais visuais de apoio: Livros sociais, histórias ou fotografias ajudam a antecipar rotinas, especialmente úteis para crianças com dificuldades de comunicação. • Monitorização contínua: A adaptação é acompanhada nos primeiros meses, com ajustes às estratégias sempre que necessário.
	2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo?	T- A articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo faz-se através de várias práticas: • Reuniões entre profissionais: Educadores, professores do 1.º ciclo e docentes de Educação Especial partilham informações sobre o desenvolvimento e as necessidades das crianças. • Relatórios de transição: Elaborados pelos educadores, contêm informações relevantes para orientar o trabalho da nova equipa pedagógica. • Projetos e atividades conjuntas: Algumas escolas desenvolvem projetos que promovem continuidade curricular e facilitam a integração. • Visitas às salas do 1.º ciclo: As crianças conhecem os espaços, os professores e participam em atividades no novo contexto. • Envolvimento das famílias: Reuniões informativas ajudam a esclarecer dúvidas e reforçar a confiança no processo. • Colaboração com a EMAEI: Apoia a transição, sobretudo no caso de crianças com necessidades educativas adicionais.

	2.3. Existem momentos formais de partilha entre educadores e professores? Como são organizados?	T- Sim, existem momentos formais de partilha entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo, fundamentais para garantir a continuidade pedagógica. • Reuniões de articulação: Realizam-se no final do ano letivo para partilha de informações sobre o desenvolvimento, estilos de aprendizagem e necessidades das crianças. • Sessões organizadas pela EMAEI: Encontros formais para planear a transição, especialmente nos casos com medidas adicionais. • Formação e reflexão conjunta: Ações internas que promovem a troca de práticas e o alinhamento pedagógico entre ciclos.
Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	2.1. Que práticas ou estratégias costuma implementar, ou conhece, que ajudam a apoiar as crianças em fase de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo?	PEE- As estratégias implementadas consistiram num trabalho colaborativo entre a educadora e a professora de educação especial. Todos os documentos orientadores, planificações e avaliações do aluno, foram efetuadas em parceria. PAP- Considero essencial que a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo seja feita de forma gradual e articulada. Para isso, costumo apostar em práticas como a partilha de informação entre professores a realização de atividades que permitam às crianças conhecer o espaço e as novas

		rotinas, e a implementação de práticas diferenciadas que respeitem o ritmo e as necessidades de cada uma.
	2.2. Que tipo de articulação existe entre o pré-escolar e o 1.º ciclo? Como são organizados?	PEE- A articulação com o 1ºciclo é efetuada através de visitas dos alunos finalista de JI à turma/escola. PAP- Com o pré-escolar não existe qualquer articulação, já com o 1.º ciclo momentos de partilha entre professores onde são discutidas informações relevantes sobre as crianças, as suas aprendizagens.
	2.3. Como é a sua interação com os professores titulares de turma neste contexto de transição?	PEE- A interação é através da articulação/dar a conhecer algumas características do aluno e apoio na elaboração da documentação PAP- É marcada por uma colaboração constante e próxima. Partilhamos informações sobre o percurso e as necessidades das crianças, discutimos estratégias de diferenciação pedagógica e delineamos, planos de apoio específicos quando necessário.
	2.4. Que medidas de suporte à aprendizagem e inclusão considera mais eficazes nessa fase de transição?	PEE- Medidas Universais e eventualmente outras medidas que constem no seu RTP, assim como a redução de turma.

		PAP- Considero mais eficazes nesta fase de transição passamos, sobretudo, por estratégias que promovam a continuidade e a adaptação progressiva. Destaco a diferenciação pedagógica, que permite ajustar as atividades ao ritmo e às necessidades de cada criança, o apoio individualizado em pequenos grupos, quando necessário, e a utilização de materiais diversificados que facilitem a compreensão e a participação.
--	--	--

Tabela 3 B-Práticas Pedagógicas Promotoras de Inclusão

Análise de dados:

C- Perceções sobre a Transição Inclusiva	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo?	E1- A articulação inclusiva entre o pré-escolar e o 1.º ciclo refere-se ao conjunto de práticas, estratégias e princípios que garantem que todas as crianças, sem exceção, fazem uma transição bem-sucedida entre os dois níveis de ensino — respeitando as suas diferenças, necessidades e ritmos de desenvolvimento. Não se trata apenas de uma continuidade pedagógica, mas sim de uma continuidade com equidade e justiça educativa, que acolhe a diversidade e assegura que nenhuma criança é deixada para trás tendo como princípio o igual valor de cada um. E2- A transição inclusiva entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo é muito mais do que apenas mudar de sala ou nível de ensino. Pode-se dizer que é um processo organizado, planeado, de forma a garantir que todas as crianças independentemente das suas características individuais, origem, cultura, meio e contexto familiar tenham uma experiência positiva, ao ingressar no 1º ano. P1 (1.º ano) - Entendo por “transição inclusiva” um processo de passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo que assegura que todas as crianças, independentemente das suas características individuais, necessidades ou contextos familiares, são acolhidas de forma equitativa e respeitadora.

		Envolve garantir acessibilidade, apoio adequado e respeito pela diversidade, promovendo o bem-estar emocional, a adaptação social e o sucesso educativo desde o início do 1.º ano. P2 (1.º ano) - É um processo de passagem das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ano do ensino básico, que tem de garantir, independentemente das suas características, contextos ou necessidades, que as crianças façam esta transição de forma equitativa e positiva. P3 (4.º ano) - É um processo que ajuda a integrar as crianças que vem do pré-escolar para o 1º ciclo. O professor do 1º ciclo tem conhecimento de todas as necessidades dos novos alunos. P4 (4.ºano) - Para mim, “transição inclusiva” é um processo de mudança, neste caso da educação pré-escolar para o 1º ciclo, assegurando que ninguém é deixado para trás, independentemente das suas características individuais ou contextos sociais. Todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de sucesso e participação plena.
	3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?	E1- Não. E2- A valorização e compreensão do conceito de transição inclusiva pela comunidade educativa varia consoante o meio, contexto, os recursos disponíveis e dos profissionais.

		P1 (1.º ano) - Penso que tem vindo a ser cada vez mais valorizado, mas ainda existem diferentes níveis de compreensão e prática. Enquanto alguns profissionais têm uma visão clara e adotam práticas inclusivas de forma consistente, outros podem ver a transição de forma mais técnica ou limitada. A formação contínua, o trabalho colaborativo e o reforço de políticas inclusivas são fundamentais para que toda a comunidade educativa compreenda e valorize este conceito de forma plena. P2 (1.º ano) - Não. P3 (4.º ano) - Não. P4 (4.º ano) - Acho que sim. Os professores preocupam-se bastante em fazer essa inclusão, mas, a maior parte das vezes, há muita falta de comunicação e de recursos humanos, físicos e materiais para que se possam criar ambientes educativos acolhedores e adaptados à diversidade dos alunos.
Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	3.1. O que entende por “transição inclusiva” no contexto da sua prática?	T- No contexto da Educação Especial, “transição inclusiva” é o processo de passagem de uma criança para um novo ciclo educativo, assegurando continuidade, equidade e participação plena, independentemente das suas necessidades. Implica: • Planeamento colaborativo e atempado, envolvendo profissionais, família e, sempre que possível, a criança; • Partilha de informação relevante, como perfis de funcionalidade e estratégias eficazes;

		• Adaptação do novo contexto, garantindo segurança, aceitação e envolvimento; • Monitorização contínua, com ajustes às práticas conforme as necessidades. Uma transição é inclusiva quando respeita o ritmo da criança e promove a sua participação ativa desde o início.
	3.2. Considera que este conceito está presente nas práticas das equipas educativas com quem colabora?	T- O conceito de transição inclusiva está progressivamente mais presente nas práticas das equipas educativas com quem colaboro, embora com diferentes níveis de aplicação. Verifica-se um esforço crescente na articulação entre ciclos, partilha de informação, envolvimento das famílias e implementação de medidas de apoio. No entanto, persistem desafios como a escassez de tempo, a rotatividade de docentes e a falta de uma cultura colaborativa em alguns contextos. Em suma, o conceito é reconhecido e valorizado, mas a sua concretização plena depende do compromisso e articulação das equipas.
Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	3.1. O que entende por “transição inclusiva” entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo?	PEE- Reunir as melhores condições/respostas educativas para a inclusão do aluno. PAP- É perceber que cada menino entra numa sala a realizar atividades ao seu ritmo mas respeitando sempre uma base há sempre uma base que nos conduz nos deve conduzir em relação às atitudes em relação aos objetivos que queremos atingir e para se atingir um objetivo que nós terminamos, imagina que eu quero que o menino aprenda a pintar dentro do contorno e a pintar com cor não é assim uma cor desmaiada imagina uma atividade destas este objetivo deve ser

		cumprido mas os meninos chegam à escola sem referências há muitos que não sabem o que é pintar há muitos que sabem contorno portanto a inclusão ser perfeita o professor tem que estar muito atento primeiro por perceber se o menino consegue perceber a linguagem, a metalinguagem que nós temos a usar porque se nós estamos a usar olha pinta dentro do contorno eu sabe lá o que é contorno pinta com uma cor forte eles com uma cor forte não tem referências. Portanto o professor tem que ter sempre a preocupação de que tudo aquilo que diz explicitado a criança e se houver uma explicitação os que compreenderam já sabiam tinham referências ou não pra frente e os que não tinham referências já apanham as referências e avançam com a atividade e aí sim temos todos a fazer de uma forma inclusiva
	3.2. Considera que este conceito é valorizado e compreendido pela comunidade educativa?	PEE- Sim. PAP- Não nem sempre acho que há muita falha na informação dos professores as pessoas não têm culpas ou alunos vão pra escolas de formação pra escolas superiores de educação como agora se chamam e escolas superiores de educação mitigam o conhecimento ou não têm conhecimento ou têm eu acredito que tenham conhecimento e a ter conhecimento dá-me a sensação que mitigam o conhecimento nas licenciaturas andam ali os poucachinhos a valorizar coisas que não têm muito interesse parece que não abordar o conhecimento não sai pra depois os fazer os mestrados ou fazerem doutoramentos não sei bem qual é o objetivo só sei que a maior parte dos as pessoas saem com uma formadas para terreno e não sabem e não sabem o que o que estão a fazer nem como

		fazer ou seja não sabem implementar processos de ensino e aprendizagem não sabem o que que tem que ter em consideração quando vão querer ensinar qualquer coisa quais não pensam não fazem este pensamento objetivo o que é que eu quero ensinar isto o que é que pra ensinar isto os meninos têm que saber pra trás como é que eu vou verificar se os meninos sabem ou não sabem claro vou verificar se eu percebo que há ali um menino que tem um problema olha eu quero ensinar o menino a escrever mas o menino sabe pegar num lápis não é. Portanto ele se calhar tem que contar com isso pois ele vai continuar mas eu tenho que lhe insistir em sinal porque há aqui uma coisa que falha muito os nossos segundos hoje em dia especialmente as cidades não tem as experiências que os meninos do campo têm os do campo mexem trepam correm saltam têm grandes liberdades fazem outras coisas que desenvolvem potencialidades que os nossos meninos da cidade não desenvolvem percebe e chegam à escola atados completamente atados e atados hoje em dia muito conhecimento porque mesmo os que vivem na cidade não alargam os horizontes tão enfiados nas televisões nas casas telemóvel é os centros comerciais é a casa é a televisão é os ecrãs. E isso inibe completamente tudo portanto nós escola faça essa dificuldade temos que fazer uma coisa temos que ter presente em todo momento nós temos que acelerar os processos têm sido aprendizagem senão sempre a cepa torta e como é que se acelera o processo de ensino aprendizagem com ensino explícito e vocês que que sabe sobre o ensino explícito que é que vos ensinaram sobre isso nada nem sequer falaram nisso explicitar simplesmente às crianças como é que as coisas são não é dizer como eu estava a dizer à bocado faz escreve desenha rodeia, querer
--	--	--

		explicitar tudo e sempre utilizando a mesma linguagem uma linguagem é uma linguagem que nós tenhamos a certeza que as crianças vão compreendendo que nós sabemos muito mas não vamos utilizar a metalinguagem a linguagem científica que com que nós estudamos nos livros na literatura não vamos transformar essa linguagem numa linguagem acessível para as crianças e isso tem que ser pensado quando os professores que estão no terreno pensam e se preparam minimamente para a coisa estão abertos a essa a essa preparação começam a pensar, sim senhora eu tenho de pensar como é que eu vou fazer como é que e essa sensibilidade e depois com o no terreno com a criança à frente com as crianças já à frente nós sabermos adequar a melhor forma e depois a experiência vai-nos corrigindo vai-nos dando dicas vai e nós vamos crescendo assim no dia a dia é isso sempre sempre a ler coisas a ler a ler literatura a ler umas coisas porque os saberes vão a ficando arrumados e nós depois à medida que vamos cuidando deles vamos lá buscá-los e vamos conseguindo fazer a tal inclusão tal conhecimento explícito, explicitar bem as coisas pros meninos ter a preocupação de aferir o que é que eles deviam saber pra compreender o que estamos a explicar, explicar de uma forma muito clara mostrar sempre como se faz nós temos de ser uma referência quando tu chegas a uma sala e dizes o segundo ano ou até do primeiro lê, lê o texto nunca sei fazer isto o professor tem que ser uma referência de leitura eles tem que ouvir o professor a ler faz um resumo o professor tem que ensinar como se faz um resumo faz um texto o professor tem que ensinar muitos textos tem que ler muitas histórias tem que fazer muitas planificações percebes portanto este trabalho, perante uma sala de aula e estão a ouvir o professor a dizer faz, abram na página tal e tal e faz, isto não é nada, isto não é um professor que está ali é uma mulher a dias é uma pessoa que lava as
--	--	--

		escadas sem prestígio de nenhuma destas profissões todas elas são muito importantes mas nós somos professores temos com uma função temos que saber exercê-la como a senhora que sabe lavar a escadas sabe a lavar as escadas muito bem nós temos uma sala temos de saber fazer funcionar com uma sala de aula muito bem se não sabemos temos consciência que não sabemos que ninguém sai a saber, nós temos é que ter consciência que não sabemos porque quem tiver consciência que não sabe vai à procura do conhecimento quando nós saímos a pensar que sabemos tudo é o pior.
--	--	---

Tabela 4 C-Perceções sobre a Transição Inclusiva

Análise de dados:

D- Convergências e Divergências nas Perceções dos Intervenientes	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição?	E1- O meu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo é fundamental e multifacetado: Identificação e sinalização de necessidades; partilha de informação relevante com os outros agentes educativos; planeamento conjunto de medidas de apoio; envolvimento da família; colaboração com a equipa multidisciplinar e promoção de um ambiente inclusivo E2- O Educador de Infância atua como ponte entre a família, e a escola. Deve assegurar que essa mudança decorra de forma segura, inclusiva e ajustada às características de cada criança. Ele prepara o terreno para que a transição das crianças com necessidades específicas seja centrada no bem-estar da criança no 1º ciclo. P1 (1.º ano) – O meu papel passa por receber a criança com base nas informações previamente partilhadas pelo educador de infância e pelos técnicos especializados. Procuro criar um ambiente seguro e estruturado, ajustando as estratégias de ensino às suas necessidades, promovendo a autonomia e o envolvimento da criança nas rotinas escolares. Além disso, mantenho contacto regular com os pais e com os técnicos, sempre que necessário, para garantir a continuidade do apoio.

		P2 (1.º ano) – O meu papel no acompanhamento de crianças com necessidades específicas durante a transição para o 1.º ciclo é garantir uma passagem segura, personalizada e inclusiva, promovendo o seu bem-estar, participação e sucesso. Para isso, colaboro com famílias e profissionais, conheço profundamente cada criança, adapto práticas e ambientes, e asseguro a continuidade das aprendizagens, respeitando sempre os ritmos e as particularidades individuais. P3 (4.º ano) – As minhas primeiras questões são sempre se a criança tem necessidades educativas especiais, se está referenciada, se tem um RTP... P4 (4.º ano) – Nunca tive crianças com necessidades específicas durante a transição, só em anos posteriores, mas foi e será sempre de acolhimento e de proporcionar a igualdade de oportunidades, contribuindo assim para uma escola mais justa, equitativa e humana.
	4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação?	E1- Como disse anteriormente, a minha experiência na transição de crianças com necessidades educativas específicas é muito reduzida, apenas aconteceu com uma criança e não houve qualquer comunicação com a professora do 1º ano nem nenhuma elaboração de plano de estratégias de integração. E2- Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores através de reuniões com técnicos especializados (educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, entre outros). Estas reuniões servem para

		partilhar informação sobre a criança, planificar intervenções, discutir estratégias de apoio e tomar decisões conjuntas. P1 (1.º ano) – Sim, existe articulação, embora nem sempre seja sistemática. A comunicação pode ocorrer através de reuniões formais, relatórios de transição e contactos informais. O ideal é que haja momentos de partilha antes do início do ano letivo, para que a equipa pedagógica do 1.º ciclo possa preparar adequadamente a receção da criança, conhecendo as suas necessidades e estratégias que já provaram ser eficazes no pré-escolar. P2 (1.º ano) – Não. Podem existir conversas em contexto informal em que haja a oportunidade de trocar impressões, mas tirando isso não. P3 (4.º ano) – Existe sim, mas muito posteriormente. P4 (4.º ano) – No meu Agrupamento existe pouco hoje em dia. Que eu tenha conhecimento, no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, essa articulação, quando existe, tem sido feita de forma informal ou então os professores do 1º ciclo têm de ler ou consultar a documentação que vem no processo das crianças quando as recebem.
--	--	---

	4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?	E1- Poucas. E2- A continuidade nas estratégias de intervenção entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, necessária e está prevista nas orientações curriculares, mas nem sempre acontece de forma eficaz na prática. P1 (1.º ano) – Nem sempre. Em alguns casos, existe uma boa continuidade, sobretudo quando a articulação entre educadores, técnicos e professores é sólida e os recursos estão disponíveis. No entanto, há situações em que as estratégias adotadas no pré-escolar não têm continuidade no 1.º ciclo, quer por falta de comunicação eficaz, quer por diferenças na organização pedagógica ou nos apoios disponíveis. Há ainda um caminho a percorrer para garantir uma real continuidade na intervenção educativa. P2 (1.º ano) – Não. São dois ciclos muito diferentes, observa-se muito o educador que não prepara o grupo para um 1.º ano, não altera o seu registo informal de sala de aula, as atividades, etc. O professor 1.º ciclo tem de ter um jogo de cintura, na dinamização de atividade nos primeiros dois meses, pois esses dois meses são a integração da criança a uma sala muito diferente da que está habituada. P3 (4.º ano) – Não. P4 (4.º ano) – Acho que sim, embora tenha havido casos de crianças que precisavam de ter sido sinalizadas mais cedo, isto no pré-escolar, e só o foram no 1º ciclo. No entanto, estas situações pontuais, hoje em dia, não
--	--	--

		acontecem tanto, porque todos estamos mais despertos, devido aos apelos constantes de uma escola mais inclusiva para todos. O decreto-lei nº54/2018 tem-nos ajudado nesse sentido.
Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	4.1. Qual é o seu papel no acompanhamento das crianças com necessidades específicas durante a transição?	T- No âmbito da Educação Especial, o meu papel na transição de crianças com necessidades específicas é centrado na inclusão e no bem-estar, envolvendo: • Avaliação e caracterização da criança, com base na observação, instrumentos de avaliação e partilha com a equipa e família. • Elaboração de relatórios de transição, com informação relevante sobre medidas, estratégias e necessidades. • Participação em reuniões de articulação, contribuindo para a definição de práticas ajustadas. • Preparação emocional da criança, através de visitas, histórias sociais e sessões individualizadas. • Monitorização da adaptação, apoiando o professor titular e ajustando estratégias quando necessário. • Promoção de práticas inclusivas, assegurando a implementação das medidas e a participação ativa da criança.
	4.2. Existe articulação entre os técnicos, educadores e professores? De que forma ocorre essa comunicação?	T- Sim, existe articulação entre técnicos, educadores e professores, essencial para uma transição educativa inclusiva e coerente. Esta comunicação ocorre através de: • Reuniões formais de articulação, geralmente no final do ano, com partilha de informações sobre o desenvolvimento, estratégias e necessidades das crianças.

		• Relatórios de transição, elaborados por educadores e técnicos, com dados relevantes para o planeamento do apoio no 1.º ciclo. • Comunicação informal e contínua, com trocas regulares que permitem ajustar práticas pedagógicas. • Reuniões com famílias, em articulação com os técnicos, para alinhar estratégias entre escola e contexto familiar.
	4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção entre os dois ciclos?	T- De modo geral, sim — há um esforço crescente para garantir continuidade nas estratégias de intervenção entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, sobretudo no apoio a crianças com necessidades educativas. Essa continuidade verifica-se através de: • Manutenção de estratégias eficazes, já testadas no pré-escolar; • Partilha de informação relevante, em reuniões e relatórios; • Colaboração com a EMAEI, no planeamento da transição; • Acompanhamento no início do 1.º ciclo, com apoio do docente de Educação Especial. Ainda assim, podem ocorrer descontinuidades quando falha a comunicação entre profissionais ou quando há divergências nas abordagens pedagógicas entre ciclos.
Professor de Educação Especial	4.1. Qual é o seu papel específico no acompanhamento das crianças com necessidades	PEE- Verificar se o aluno beneficia de redução de turma.

e Professor Apoio Pedagógico	específicas durante o processo de transição?	PAP- Não acompanho, quem faz esse acompanhamento são as professoras de educação especial. No entanto, nós professores gerais recebemos os alunos todos e com a prática que temos e com os conhecimentos que temos empírico, também algum conhecimento científico conseguimos detetar os meninos que têm algumas fragilidades e costumamos pedir apoio aos psicólogos que fazem um batalhão de testes e conseguem efetivamente detetar alguns problemas e depois orientá-los ou para a educação especial ou para a educação normal.
	4.2. Existe articulação entre os professores de educação especial ou apoio pedagógico, educadores e professores do 1.º ciclo? De que forma ocorre essa comunicação?	PEE- São organizadas pastas digitais com todos os documentos do aluno e facultadas ao professor titular de turma. PAP- Sim, através dos documentos.
	4.3. Considera que há continuidade nas estratégias de intervenção e nas medidas de suporte à inclusão entre os dois ciclos?	PEE- Sim. PAP- A compreensão estarmos atentos às crianças às necessidades deles eles sentirem-se seguros estão num ambiente, eles têm que ser muito bem acolhidos e têm que sentir seguros têm que perceber que os adultos competentes que estão na escola são pessoas que gostam deles que estão pra ajudar tão para os ouvir porque assim eles vêm muito inseguros, eles vêm com referências da escola às vezes até erradas vêm de casa os pais tiveram alguns pais tiveram uma relação com a escola e falam da escola de uma forma não muito correta e há

		muitas crianças que apanham essas referências e vêm pra escola muito amedrontados e com uma ideia específica e errada e nós temos que desmontar isso logo no primeiro dia. Há outra coisa que marca muitos meninos no primeiro no primeiro ano logo a entrada no primeiro dia no primeiro dia no segundo dia na primeira semana. Os meninos vêm com grandes expectativas chegam à escola com imensas expectativas porque vêm pra aprender querem aprender e depois andam aqui no marasmo completo, arruma os materiais depois escrevem o nome não sei onde depois o professor já uns desenhos depois não conseguiram aprender nada e passou um dia passou dois passam uma semana e ainda não aprenderam uma letra não aprenderam nada não aprendem nada isso cria ali grandes frustrações que eram evitadas e começa a inquinar o processo de ensino-aprendizagem em alguns miúdos que vêm com muita vontade e depois a escola não dá nada. Começar aqui a organizar-lhes a cabeça para tirar os bichos papões todos com que eles chegam à escola e depois ensinar uma letra muito fácil redondinha toda a gente sabe fazer bolinhas e eles vão todos contentes logo no primeiro dia de escola e já aprenderam qualquer coisa portanto não estamos a frustrar o interesse dos meninos e as motivações com que eles não chegam à escola e isso não se faz assim de modo geral e é uma pena muitos desenhos muitos grafismos muita conversa muita brincadeira não é para isso que os meninos. Vêm à escola, portanto a escola está em que aqui a não cumprir a não corresponder às expectativas a escola devia responderam às expectativas das crianças porque isso pode marcá-los pro resto da vida e é problemático.
--	--	---

Tabela 5 D-Convergências e Divergências nas Perceções dos Intervenientes

Análise de dados:

E- A Influência dos Contextos na Transição Inclusiva	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças?	E1- O envolvimento das famílias na transição das crianças do pré-escolar para o 1.º ciclo é essencial. Quando as famílias são envolvidas ativamente, aumentam-se as hipóteses de uma adaptação bem-sucedida. Geralmente, costumo reunir com os Encarregados de Educação para fazer uma avaliação dos pontos fortes e dos pontos frágeis na transição, apresentando estratégias e elaborando alguns possíveis cenários de acordo com a minha experiência ao longo dos anos. E2- Através de reuniões para explicar às famílias como funciona o 1ºciclo, quais são as mudanças e o que se espera das crianças. Visitas à nova escola com as famílias (e as crianças) para conhecer o novo espaço, professores e rotina. P1 (1.º ano) – As famílias são envolvidas sobretudo através de reuniões informativas, encontros com os professores e visitas à escola com os filhos. São-lhes dadas orientações sobre o que esperar do 1.º ano e como podem apoiar os filhos nesta nova etapa. Nos casos de crianças com necessidades específicas, é comum a realização de reuniões com os técnicos envolvidos e a direção da escola para planear medidas de apoio.

		P2 (1.º ano) – As famílias apenas interessam-se em escolher a escola para que o educando irá, a preocupação pela transição, surge só no primeiro ano quando há discrepâncias de comportamento. P3 (4.º ano) – As famílias normalmente, querem ter uma reunião com o professor para alertar sobre as dificuldades do seu educando. P4 (4.ºano) – No Agrupamento de Escolas V. F e por outros por onde passei, as famílias não são envolvidas neste processo que eu saiba. Apenas têm conhecimento da nova escola dos filhos e da professora quando vão à primeira reunião de pais no início do ano letivo.
	5.2. Considera que as crianças participam ativamente neste processo? Em que medida?	E1- O que tento privilegiar com as crianças que vão transitar é que exista um espaço de diálogo seguro para que as suas dúvidas, hesitações, receios e curiosidades sejam verbalizados. É importante conversar sobre possíveis cenários do que pode ou não acontecer e também interagir com as crianças do 1º ano para que façam uma partilha ativa de experiências. E2- As crianças participam quando são escutadas sobre o que pensam e sentem em relação à mudança, dizendo quais os seus medos e expectativas. P1 (1.º ano) – Sim, dentro das suas possibilidades. A participação das crianças manifesta-se quando têm oportunidade de visitar a escola do 1.º ciclo, conhecer os espaços e interagir com os futuros professores e colegas. As atividades de transição preparadas em articulação com o pré-escolar

	também lhes permitem expressar sentimentos, expectativas e receios. A escuta ativa por parte dos adultos é fundamental para que esta participação seja significativa. P2 (1.º ano) – As crianças são as principais peças neste processo. Uma criança bem trabalhada em casa, no pré-escolar consegue fazer uma transição, bem-sucedida, para o 1.º ano. Embora a criança seja a peça fundamental, cheia de potencialidades, se não existir ninguém para incentivar/explorar, falo em educadores e família, a criança deixa de ser a peça fundamental. P3 (4.º ano) – Não. P4 (4.º ano) – Sim, nalgumas escolas do Agrupamento V.F Por exemplo: na Escola Básica 1 de T. fazem-se algumas atividades giras e integradoras. As crianças que estão na transição do pré-escolar do Jardim de Infância de T., no final do ano, são convidadas a visitar as instalações e a fazer atividades com os meninos dos 4ºanos. Estes, nesse dia, leem-lhes histórias, fazem jogos, etc. No início do ano, há o apadrinhamento, que consiste em atribuir a cada menino do 1ºano, que chegou, um padrinho ou uma madrinha, que neste caso é um aluno do 4ºano. Nessa altura, faz-se, também, a festa do apadrinhamento, onde há um lanche e troca de presentes entre os padrinhos/ madrinhas e afilhado(a)s. Durante o ano, fazem-se outras atividades e os padrinhos/madrinhas têm de ajudar os professores e assistentes operacionais naquilo que for preciso em relação a esses novos meninos, para além dos protegerem e darem-lhes atenção.
--	--

Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogas	5.1. Qual é, na sua opinião, o papel das famílias neste processo de transição?	T- As famílias têm um papel central na transição entre ciclos, especialmente no caso de crianças com necessidades específicas. A sua colaboração é fundamental para garantir continuidade, segurança e confiança. Esse papel traduz-se em: • Partilha de informações sobre o percurso e necessidades da criança; • Promoção da segurança emocional, através de uma atitude positiva face à mudança; • Reforço de estratégias em casa, assegurando coerência com a escola; • Acompanhamento próximo no início do novo ciclo, facilitando ajustes atempados. Uma transição bem-sucedida assenta numa relação de parceria entre escola e família.
	5.2. Que tipo de apoio ou orientação lhes é prestado?	T- O apoio às famílias na transição inclui: • Sessões informativas e reuniões para esclarecer rotinas, currículo e apresentar os profissionais; • Partilha de relatórios e medidas de suporte que explicam o percurso e os ajustes previstos; • Aconselhamento personalizado para famílias de crianças com necessidades específicas; • Envolvimento ativo nas decisões sobre medidas de apoio, valorizando a parceria entre família e escola.
Professor de Educação Especial	5.1. De que forma as famílias são envolvidas na transição das crianças com	PEE- As famílias fazem uma visita à escola que o aluno vai frequentar e articulam com os professores de EE.

e Professor Apoio Pedagógico	necessidades específicas?	PAP- As famílias têm que ser sempre envolvidas têm que ter consciência da realidade as capacidades e das dificuldades que os seus educandos têm, da vontade que a escola tem ajudar a superar os recursos humanos e materiais que temos e ir envolvendo as famílias no processo não é com peso conta e medida, porque cabe-nos a nós fazer alguma coisa de diferente a escola sempre pra ensinar e a escola tem que ensinar não é a família que tem que ensinar a família tem que colaborar tem que pôr os meninos em boas condições na escola o melhor dormidos o melhor comidos o melhor lava-los com o higiene com a boa saúde compete à família pôr os meninos com boas condições na escola e depois a escola tem que ter tem que gerir os recursos que vem da melhor maneira para desenvolver as potências que a criança tem a ir em crescendo. Agora por e aí meninos para entretê-los não e é isso que nós vemos infelizmente nas salas na educação especial entreter os meninos e porquê que isso acontece? Porque há muito poucos recursos humanos para os meninos que estão lá porque cada menino com necessidades especiais praticamente precisa dum adulto competente só para ele, precisa de muita atenção.
	5.2. Considera que as crianças têm oportunidade de participar ativamente nesse processo? Pode dar exemplos?	PEE- Sim. As crianças também têm oportunidade de visitar a escola e realizar alguma atividade com os alunos do 1º ciclo. PAP- As crianças fazem esses processos se forem orientados por adultos competentes porque sozinhos não, tem que ter sempre orientação

Tabela 6 E-A Influência dos Contextos na Transição Inclusiva

Análise de dados:

F- Facilitadores e Barreiras à Inclusão Escolar	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	6.1. Quais os principais desafios que identifica na promoção de uma transição inclusiva?	E1- A vontade de todos os agentes participarem ativamente e darem significado a esta articulação. E2- Os principais desafios são: a falta de articulação entre etapas educativas e nem todos os docentes do têm formação adequada; muitas vezes, funcionam como “mundos separados”, sem diálogo entre professores e coordenação. P1 (1.º ano) – Um dos principais desafios é a falta de tempo e de estruturas formais para uma articulação eficaz entre educadores, professores, técnicos e famílias. A escassez de recursos humanos especializados e a elevada carga administrativa dificultam o planeamento de uma transição cuidadosa. Além disso, nem sempre há continuidade nas estratégias educativas ou nos apoios necessários para cada criança. P2 (1.º ano) – Comunicação entre educadores e professores. P3 (4.º ano) – Muitas turmas, logo muitos alunos e pouco interesse em falar sobre os alunos.

		P4 (4.º ano) -O principal desafio é, muitas vezes, o professor do 1º ciclo não conhecer minimamente os alunos que vai receber e nem ter preparação pedagógica suficiente para lidar com a diversidade e aplicar práticas inclusivas. Por outro lado, os pais depositam toda a confiança e esperança no professor do 1º ciclo e, às vezes, as expectativas nem sempre são as esperadas, porque o sucesso não passa só por nós, mas, também, pela criança, através daquilo que ela é capaz de aprender e fazer.
	6.2. Que fatores facilitam ou dificultam a adoção de práticas inclusivas neste processo?	E1- O que facilita é o entendimento exato de que as práticas inclusivas facilitam a integração e adaptação e o sucesso escolar de crianças com necessidades. O que dificulta na maioria das vezes é o excesso de trabalho e a falta de tempo. E2- Fatores que facilitam: formação continuada de professores; reconhecer o papel das famílias como parceiras na inclusão. Fatores que dificultam: falta de articulação entre os ciclos; a falta de comunicação e planeamento conjunto entre professores e equipe. P1 (1.º ano) – Facilitam: • A existência de uma cultura de colaboração dentro do agrupamento; • A partilha de informação entre profissionais de forma estruturada e atempada; • O envolvimento ativo das famílias; • A formação dos docentes em práticas inclusivas.

		Dificultam: • A falta de tempo para reuniões interdisciplinares; • A rotatividade de professores e técnicos; • A insuficiência de recursos (tempo, espaço, apoio técnico); • A ausência de diretrizes claras ou de continuidade entre ciclos. P2 (1.º ano) – Ter um mestrado em educação pré-escolar e primeiro ciclo é o maior trunfo que temos para usar, pois temos sabemos como preparar um grupo para o primeiro ano e sabemos receber uma turma para primeiro ano. Os professores de 1.º ciclo, que não estejam familiarizados com o contexto do pré-escolar, dificilmente conseguem agarrar uma turma. P3 (4.º ano) – Escolas com muitos alunos, equipas rotativas, pouca interação entre educador/professor. P4 (4.ºano) – Os fatores que facilitam são: mais comunicação entre os professores do pré-escolar e os do 1º ciclo, mais formação dos profissionais de educação, mais dinamismo e interajuda da parte das famílias, continuidade pedagógica, mais apoio de técnicos especializados....
Técnicos Especializados/ Terapeutas/ Psicólogos	6.1. Quais são, na sua experiência, os principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas na transição escolar?	T- Os principais obstáculos à implementação de práticas inclusivas na transição escolar são: • Falta de tempo para reuniões entre profissionais, comprometendo a articulação; • Ausência de cultura colaborativa, dificultando o trabalho em equipa; • Desvalorização da transição, ignorando aspetos emocionais e sociais;

		• Descontinuidade nas estratégias pedagógicas entre ciclos; • Falta de formação específica dos profissionais sobre inclusão e transição; • Comunicação limitada com as famílias, que reduz a adequação do apoio prestado.
	6.2. E que fatores têm facilitado o sucesso da transição de crianças com necessidades específicas?	T- O sucesso da transição de crianças com necessidades específicas depende de: • Planeamento antecipado e estruturado, com reuniões, visitas e relatórios; • Comunicação eficaz entre profissionais, garantindo continuidade pedagógica; • Envolvimento ativo das famílias, fortalecendo a parceria com a escola; • Flexibilidade para adaptar estratégias às necessidades individuais; • Continuidade das medidas de apoio eficazes usadas no pré-escolar; • Sensibilidade e formação dos professores do 1.º ciclo, que ajustam práticas conforme a criança.
Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	6.1. Do ponto de vista da sua experiência com crianças com necessidades específicas, quais têm sido os principais desafios na promoção de uma transição inclusiva do pré-escolar para o 1.º ciclo?	PEE- É quando os alunos apresentam dificuldades mentais e motoras profundas. PAP- É sempre o acompanhamento, acompanhamento devido, muito focado nas reais necessidades da criança e nunca o deixar perdido nem abandonado nem achando que ele sabe fazer o que sabe safar ou o que sabes resolver, não sabe quer dizer ainda por cima necessidades especiais, portanto ele tem de deter um acompanhamento ele não pode ser largado nem nos recreios nem nos espaços comuns da escola em termos ou externos nem nos refetórios ele tem de ter acompanhamento.

		Nós temos aqui uma unidade de autismo os meninos são devidamente acompanhados nunca estão sozinhos, não podem estar. Os meninos ditos normais que estão no primeiro ano também deviam ter um acompanhamento muito assertivo durante o primeiro ano todo para aquilo entrar mas se fazer esse acompanhamento é duro, é duro para os adultos que trabalharam na escola e porque que é duro porque à adultos insuficientes nós não temos adultos suficientes eu estou a falar de escolas com dificuldades como bairros sociais com meninos que não chegam completamente só de idade chega cada menino traz- nos uma história cada mim traz uma educação e cada mim traz uma forma diferente de resolver as coisas em cada menino traz uma referência de escola diferente. Enquanto as pessoas de um bairro que tiveram boas experiências na escola os pais já tiveram boas experiências na escola. O discurso que esses meninos ouvem em casa é tudo é nas diferentes casas é tudo muito idêntico e aquilo depois faz uma coesão aqui não aqui dispersa há muitos discursos diferentes e depois causa muita instabilidade emocional e também físicas aos meninos e muita competição, por vezes competição às vezes a boa se não soubermos adultos que analisar essa é melhor dessa composição de forma saudável e isso também se aprende com a experiência também se ler umas coisas que há coisas escritas sobre o assunto também nos ajuda a ponderar sobre o so tu precisa sempre há muito pouca coisa inventar nós temos é que procurar sempre ajuda na literatura e depois a tentar adaptar a coisa à nossa realidade também não é a chapa assim claro percebes temos de saber adaptar um bocadinho à nossa realidade às coisas mas a substância que temos do conhecimento que temos vai nos ajudar seguramente na prática
--	--	--

6.2. Que fatores, na sua opinião, mais contribuem para facilitar este processo? Existem práticas, recursos ou parcerias que considera particularmente importantes?

PEE- As parcerias com a Câmara Municipal de Lisboa e os CRI.

PAP- A grande parceria é um professor e em uma fase inicial quanto menos atores existirem a dar ordens é muito melhor, é minha opinião, porque eles em casa já têm os pais vêm pra escola têm um professor e depois vem assistente é importante e depois vem um monitor CAF e depois vem um professor não sei o que de ginástica que já começam a chegar depois vem um professor da AEC'S depois vem um professor à segunda-feira depois à terça vem outro e à quarta vem outro isto é terrível pros meninos porque todos estes adultos vão resolver o mesmo problema de formas diferentes e estão numa idade, a idade deles não permite racionalizar as diferentes formas que os adultos chegam até eles é para resolver a mesma situação de formas diferentes. Então cria-se a confusão completa e nós temos muita indisciplina motivada no 1.º ciclo a disciplina está muito generalizada agora porque há muitos adultos competentes a lidar com as mesmas crianças ao longo de um dia letivo. E na cabeça deles fica tudo muito confuso, porque depois é impossível harmonizar a linguagem as formas de resolver os problemas é muito difícil as pessoas não estão omnipresentes nos passos todos e nas horas todas, todos os dias é muito complicado por isso é que as escolas estão a ficar muito difíceis. Aqui há uns anos havia um professor para uma turma e os meninos aprendiam coisas, aprendiam a estar aprendiam os conteúdos corretos, aprendiam a socializar uns com os outros. Pontualmente à medida que iam crescendo ia aparecendo uma nova personagem adulta, agora não era uma panóplia imensa porque a escola agora a tempo inteiro assim obriga o problema é que esta escola tempo inteiro tem coisas boas, mas também tem coisas que faltam.

	6.3. Identifica obstáculos estruturais (como falta de recursos, tempo ou formação) que dificultem a implementação de medidas eficazes de suporte à inclusão durante a transição?	PEE- A existência de barreiras arquitetónicas, insuficiência e/ou ausência de terapias. PAP- Inquinam o processo desde as instalações físicas do edifício aos recreios que não têm condições nenhuma para terem as crianças tantas horas de recreio, as crianças têm no mínimo 2h30 recreio por dia, expostos ao sol ao vento, sem água disponível tem que vir dentro à casa de banho beber água. Não é correto, o espaço vazio sem nada há quem diga à pedagogos que dizem “os recreios do 1.º ciclo não devem ter nada para os meninos darem asa à imaginação e à criatividade e inventarem”, mas a invenção tem limites. Os passos estão pouco estruturados não há sombras, maior parte das vezes, não há água disponível aos chafariz não existem, os assistentes operacionais que têm a responsabilidade de monitorizar os recreios e tudo fazer para que as crianças não se magoem as crianças não podem ficar em autogestão num recreio desumanizado não podem ficar sozinhas tem que ser supervisionadas e tem que haver regras e nem sempre essas regras de convivência são trabalhadas em sala de aula para passarem para o recreio. Há falta de formação há falta de recursos físicos a falta de recursos humanos a falta de tudo e mais alguma coisa.
--	---	---

Tabela 7 F-Facilitadores e Barreiras à Inclusão Escolar

Análise de dados:

G- Avaliação e Sugestões	Questões	Respostas
Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo	7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê?	E1- Há avanços significativos na promoção da inclusão durante a transição, mas as práticas ainda são desiguais e por vezes insuficientemente estruturadas. A eficácia depende do compromisso da escola enquanto organização, e não apenas do esforço individual dos profissionais. E2- De forma geral, ainda não são totalmente eficazes, embora haja avanços importantes em algumas escolas. A eficácia das práticas inclusivas na transição da pré para o 1ºciclo depende de uma série de fatores tais como a formação da equipe, o apoio da gestão, e o envolvimento das famílias. P1 (1.º ano) - As práticas atuais têm boas intenções e alguns efeitos positivos, mas ainda não são suficientemente sistemáticas ou consistentes. Há iniciativas pontuais bem-sucedidas, como visitas à escola, reuniões de articulação e medidas de apoio individualizado, mas falta uma estratégia mais integrada e contínua. A eficácia depende muito do empenho individual dos profissionais e das condições locais.

		P2 (1.º ano) - Não são eficazes, pois não são implementadas, não há um protocolo para uma saudável transição. P3 (4.º ano) - Não, porque essas práticas são quase inexistentes. P4 (4.º ano) - No Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira não, porque as práticas que existem são apenas conversas informais ou leitura de documentos.
	7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?	E1- Para tornar o processo de transição do pré-escolar para o 1.º ciclo mais inclusivo, é necessário ir além das práticas pontuais e construir uma estratégia sólida, sistemática e centrada na criança: Tornar a articulação obrigatória, contínua e estruturada; Incluir a criança como agente ativa da transição; Adaptar o ambiente físico e social à diversidade (Preparar as salas do 1.º ciclo com materiais acessíveis, lúdicos e diversificados, permitindo uma transição gradual) e garantir o envolvimento efetivo das famílias, com equidade. E2- Para tornar a transição do pré-escolar para o 1º ciclo mais inclusiva, é necessário repensar tanto a organização das instituições, quanto as práticas pedagógicas, centrando-se nas necessidades das crianças e promovendo o respeito pela diversidade em todas as suas formas (cognitiva, emocional, física, social e cultural).

		P1 (1.º ano) - Criar momentos de articulação formais e regulares entre os dois ciclos, com tempo atribuído especificamente para esse fim. • Estabelecer protocolos claros de transição, com registos partilhados entre educadores, professores e técnicos. • Envolver mais ativamente as famílias, com sessões de esclarecimento e momentos de escuta. • Assegurar apoio técnico contínuo, desde o pré-escolar até ao 1.º ciclo, para crianças com necessidades específicas. • Promover formação contínua para todos os intervenientes em práticas inclusivas e estratégias de transição. P2 (1.º ano) - Obrigatoriedade protocolar de transição para o 1.º ciclo. Dá trabalho, mas compensa para as crianças e colegas. P3 (4.º ano) - Equipas mais coesas, turmas mais reduzidas, maior interesse por parte dos educadores/professores. P4 (4.º ano) - Em relação ao Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira e a outros, acho que deveria haver reuniões formais em cada semestre entre os professores do pré-escolar e os do 1º ciclo, os pais e as crianças deveriam ter uma participação mais ativa no processo, também deveria haver mais colaboração entre professores e técnicos especializados... .
Técnicos Especializados/	7.1. Considera que as práticas atuais são eficazes para garantir uma transição inclusiva para crianças com necessidades	T- As práticas atuais evoluíram para uma transição mais inclusiva, com maior articulação entre profissionais, envolvimento das famílias e uso de relatórios de transição. No entanto, a eficácia é

Terapeutas/ Psicólogas	específicas?	limitada pela falta de formação, tempo para reuniões e recursos insuficientes. É necessário investir na formação, cultura colaborativa e flexibilização das práticas para garantir uma transição inclusiva para todas as crianças.
	7.2. Que mudanças ou melhorias considera necessárias neste processo?	T- Para melhorar a transição, é necessário: • Reforçar a articulação formal e regular entre profissionais e famílias. • Valorizar a transição como processo pedagógico integrado no percurso da criança. • Assegurar continuidade curricular e metodológica entre pré-escolar e 1.º ciclo. • Desenvolver relatórios de transição claros e flexíveis. • Envolver a criança no processo, respeitando a sua voz. • Oferecer apoio contínuo e personalizado às famílias.
Professor de Educação Especial e Professor Apoio Pedagógico	7.1. Considerando a sua intervenção enquanto professora de educação especial/apoio pedagógico, acredita que as práticas e medidas atualmente adotadas nas escolas são eficazes na promoção da inclusão durante a transição? Porquê?	PEE- Sim. Os professores esforçam-se para que o aluno realize a melhor transição/inclusão possível. PAP- Não, escolas como a minha que estão inseridas no bairro social quem têm tantos tantos problemas que eu tenho consciência de que se um dia tivesse 48 horas e eu estivesse com a equipa 48 horas nós muito pouco fazíamos porque com os poucos cursos humanos que temos não é viável fazer tudo o que é preciso ser feito.

7.2. Que melhorias ou alterações sugeriria para tornar este processo mais inclusivo?

PEE- Maior número de AOs e professores especializados.

PAP- Começar a pensar em escolas bem estruturadas já era uma ajuda, salas bem estruturadas, refeitórios bem estruturados, recreios bem estruturados, recreios para dias de sol, recreios para dias de chuva que é assim a base e depois meter cá dentro os meninos e as pessoas crescidas.

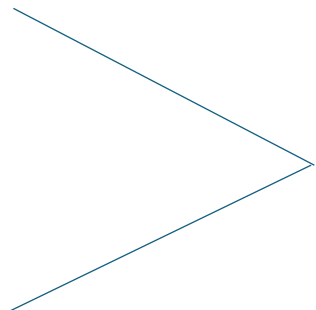
E se houvesse uma estrutura bem desenhada bem arquitetada bem pensada para haver qualidade no espaço tudo o resto fluía muito melhor. E hoje em dia há conhecimentos pra se fazer isso tudo, fazem-se escolas novas, fazem-se reabilitação de escolas velhas, mas podiam pensar nas coisas bem pensadas e vir ao terreno arquitetos os engenheiros as instituições que têm o cargo de fazer obras de vir às escolas falar com as pessoas que são sensibilizadas e conhecem o terreno pra saber o que é que é bom o que que a escola precisa efetivamente não é chegar a uma sala e por o quadro virado para um sítio qualquer e a porta de entrada da sala não sitio qualquer da sala é preciso saber qual é o melhor sítio, hoje em dia as salas têm que ser têm que ter tecnologia é importante a tecnologia, mas também tem de ter outros recursos tem de continuar a manipular o lápis a manipular o papel tem de ser híbrido aqui e os computadores tem de estar lá montados e têm de funcionar e a internet tem de funcionar não é andarem ao tio ao tio, não é os meninos terem de levar os computadores para casa os computadores chegam à escola todos estragados.

É um material que tem que ser preservado na escola para funcionar, se não andamos a fazer ao faz de conta, os computadores deviam estar nas salas na aula todas as salas iam estar equipadas salas

		suficientemente espaçosas pretendem a parte da informática, a parte manual onde os meninos estão a trabalhar. Portanto tem que ser tudo muito repensado se quiser fazer se quiser ter alguma qualidade no ensino e se quiserem realmente que a sociedade continue a evoluir e a escola seja efetivamente o elevador social, que deixou de ser, foi porque a escola neste momento ataca muitas frentes e não tem condições para atacar é andar a fazer de conta
--	--	--

Tabela 8 G-Avaliação e Sugestões

Análise de dados:

H- Vivências das Crianças na Transição Escolar	Questões	Respostas
Sobre ti	1.1. Como te chamas?	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10  Confidencial
	1.2. Gostavas de ir ao jardim de infância? O que fazias lá?	A1- Sim gostava, brincava e trabalhava. A2- Sim, brincava. A3- Sim, brincava. A4- Gostei, brincava com os meus amigos, desenhava e mais nada. A5- Não, porque é de bebés. A6- Sim, brincava com os meus melhores amigos. A7- Sim, brincava e trabalhava. A8- Não, porque tem lá muitos bebés.

		A9- Gostava, brincava. A10- Sim, brincava.
	1.3. E agora, gostas da nova escola? Porquê?	A1- Sim, porque tenho aqui os meus amigos. A2- Não, porque não tem nada para brincar, não tem triciclos e ali na outra tem. A3- Sim, porque sim. A4- Gosto, porque tenho as minhas amigas, gosto de desenhar, brincar e escrever. A5- Gosto, porque é giro e é fixe. A6- Sim, é boa e tem muita coisa. A7- Gosto, porque vejo filmes, estudo e gosto de aprender. A8- Não, porque é a pior de todos. A9- Gosto, porque tem cá a professora. A10- Sim, porque tem os meus colegas.
A mudança de escola	2.1. Lembras-te de quando mudaste para o 1.º ano? Como te sentiste no primeiro dia?	A1- Sim. no primeiro dia senti-me bem A2- Sim, senti-me bem. A3- Sim senti-me feliz. A4- Sim, senti-me feliz. A5- Sim, senti-me com vergonha. A6- Sim, senti-me nervoso.

		A7- Sim, senti-me triste, porque ia ficar com saudades das antigas educadoras. A8- Sim, senti-me envergonhada. A9- Lembro-me, senti-me envergonhada. A10- Sim, senti-me com vergonha.
	2.2. O que foi diferente entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo?	A1- Lá nós tínhamos brinquedos e aqui não. A2- Lá nós fazíamos o amigo do dia e aqui não. A3- Lá brincava muito e agora não. A4- O que foi diferente foi o estudar a matemática, o estudo do meio e o português. A5- É que lá nós brincávamos mais e aqui trabalhamos mais. A6- Não conhecia ninguém e senti-me sozinho, mas depois arranjei um amigo. A7- Andava de triciclo. A8- Não sei. A9- Brincava todas as vezes e agora não. A10- Eu antes brincava com terra e agora não.
	2.3. Tiveste alguém que te ajudou nessa mudança? Quem?	A1- Sim, a professora. A2- Tive, a mãe. A3- Sim, o meu pai e a minha mãe. A4- Sim, a mãe e o pai.

		A5- Não. A6- Todos, a professora. A7- Sim, a professora. A8- Não. A9- Sim, uma amiga. A10- Sim, a professora.
Sentimentos e apoio	3.1. Sentiste-te bem-vindo(a) na nova escola?	A1- Sim. A2- Sim. A3- Sim. A4- Sim. A5- Mais ou menos, porque não teve amigos que me deram apoio e me ajudaram com as coisas. A6- Sim. A7- Sim. A8- Não, porque a escola é muito chata. A9- Sim. A10- Sim.

	3.2. Alguém da escola (professor, colega, técnico) te ajudou a sentires-te melhor?	A1- Sim, dois amigos. A2- Sim, um amigo. A3- Sim, a minha professora. A4- Sim, uma amiga. A5- Sim, a professora. A6- Sim, os professores e os meus amigos. A7- Sim, a professora e os colegas. A8- Sim, a professora. A9- Sim, uma amiga. A10- Sim, um amigo.
	3.3. Alguém da tua família, falou contigo sobre a nova escola? Quem e como te ajudou?	A1- Sim, o pai falou como eram as coisas. A2- Sim, a mãe, tens de ir para a escola para aprenderes as coisas. A3- Sim, o meu pai, ajudou-me a ler e a escrever. A4- Sim, a minha mãe e só me disse onde é que eu ia estudar. A5- Sim, a minha mãe e o meu pai todos os dias. Disseram para fazer amizades, mas perguntar primeiro quem quer seu meu amigo. A6- Sim, o meu pai disse para eu não ter vergonha e arranjar novos amigos. A7- Sim, a mãe e o pai disseram como era a escola.

		A8- Não. A9- Sim, disseram que não precisas de ter medo. A10- Sim, esta escola é boa.
Coisas boas e difíceis	4.1. O que gostaste mais quando chegaste ao 1.º ano?	A1- Os amigos. A2- Ficar sentado na sala. A3- Ler. A4- De brincar. A5- Não gostei de nada. A6- De arranjar novos amigos. A7- Gostei do Obi. A8- Gostei do Obi. A9- Da professora. A10- Gostei de tudo.
	4.2. Houve alguma coisa que não gostaste ou que te custou mais?	A1- Gostei de tudo. A2- Não, quer dizer sim das aulas. A3- Da rotina. A4- Não gostei da matemática.

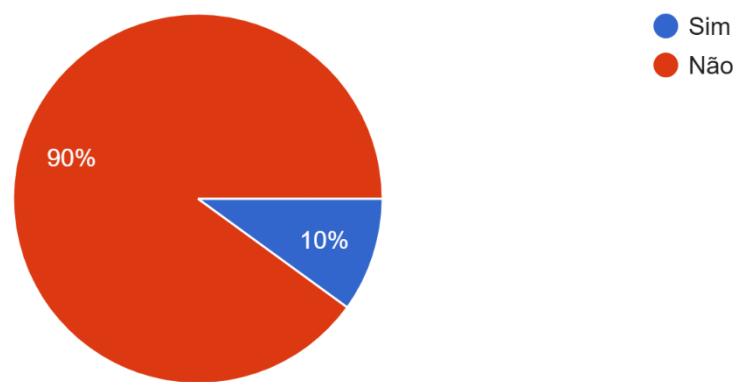
		A5- Nada. A6- De estar sempre a fazer coisas. A7- Não houve nada que não gostasse. A8- Não gostei dos colegas porque eles eram chatos. A9- De estar a estudar sempre. A10- Não.
	4.3. Se pudesses mudar alguma coisa nessa altura, o que seria?	A1- Mudava de escola. A2- As aulas, a aulas seriam a ver filmes. A3- Mudar de escola. A4- Não mudava nada. A5- Não sei. A6- As férias de verão para serem mais cedo. A7- Não mudava nada. A8- Não mudava nada. A9- Não mudava nada. A10- Não mudava nada, mudava os brinquedos.

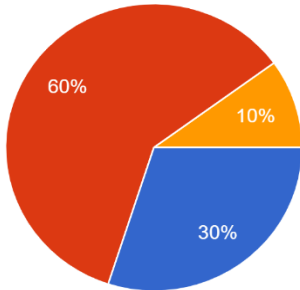
	4.4. O que dirias a um amigo que vai mudar do jardim de infância para a escola, como tu mudaste?	A1- Boa, vem isto é divertido. A2- Vai demorar muito tempo. A3- Bora brincar. A4- É giro vir para o primeiro ano. A5- Gosto muito do primeiro ano e está a ser muito fixe. A6- Boa, vai para o primeiro ano e espero que saibas tudo e que é divertido. A7- Dizia para vir estudar. A8- Eu não gosto do primeiro ano. A9- O primeiro ano é muito giro. A10- O primeiro ano é giro.
--	---	--

Tabela 9 H-Vivências das Crianças na Transição Escolar

Análise de dados:

I- Questionário Encarregados de Educação	Questões	Respostas
1- Experiência Profissional/ Informação Geral	1.1.O seu educando frequentou a educação pré-escolar? Em que tipo de estabelecimento?	EE1- Sim, público! EE2- Sim. Jardim infância público EE3- Sim, público EE4- Sim, ensino público EE5- Sim, público EE6- Sim, público EE7- Sim, jardim de Infância público EE8- Sim, público EE9- Sim, IPSS EE10- Sim, público
	1.2. Atualmente, está no 1.º ano do 1.º ciclo, como é que tem sido esta experiência?	EE1- Boa EE2- Positiva! EE3- Sim, tem sido uma experiência incrível EE4- Tem sido ótima, tem uma excelente professora

		EE5- Desafiadora! EE6- Boa, na medida que continuou com alguns amigos que vinham do jardim de infância EE7- Boa EE8- Tem sido muito positiva EE9- Tirando as greves, e crianças mais difíceis tem corrido bem a aprendizagem EE10- Não						
	1.3. O seu educando tem alguma necessidade específica? () Sim () Não Se respondeu "Sim", qual?	<table><caption>Resposta à pergunta 1.3</caption><thead><tr><th>Resposta</th><th>Porcentagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>Sim</td><td>10%</td></tr><tr><td>Não</td><td>90%</td></tr></tbody></table> EE1- Défice de atenção e dislexia	Resposta	Porcentagem	Sim	10%	Não	90%
Resposta	Porcentagem							
Sim	10%							
Não	90%							
2- Perceções sobre a Transição Inclusiva	2.1. Como viveu o processo de transição do seu educando do jardim de infância para a escola básica?	EE1- Tranquila! EE2- No início foi complicado para ele, mas depois começou a entender que não era só brincar.						

Promotoras de Inclusão		EE3- No início ele estranhou, mas foi habituando. EE4- No início foi mais difícil porque estar muito tempo sentada era complicado. EE5- Com algum receio. EE6- Bem EE7- Foi fácil, visto ter sido uma continuação EE8- Um pouco apreensiva EE9- Fácil adaptação. EE10- Bem										
	2.2. Como considera que foi a transição? () Muito tranquila () Tranquila () Difícil () Muito difícil	<table><thead><tr><th>Resposta</th><th>Porcentagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muito tranquila</td><td>30%</td></tr><tr><td>Tranquila</td><td>60%</td></tr><tr><td>Difícil</td><td>10%</td></tr><tr><td>Muito difícil</td><td>0%</td></tr></tbody></table>	Resposta	Porcentagem	Muito tranquila	30%	Tranquila	60%	Difícil	10%	Muito difícil	0%
	Resposta	Porcentagem										
Muito tranquila	30%											
Tranquila	60%											
Difícil	10%											
Muito difícil	0%											
2.3. O que motivou a sua resposta anterior?	EE1- Sentir que estava preparada. EE2- Porque no início foi difícil, mas depois ele entendeu que era diferente EE3- A felicidade dele EE4- Até foi tranquila, com ajuda da professora e trabalho em casa foi mais fácil EE5- Correu super bem											

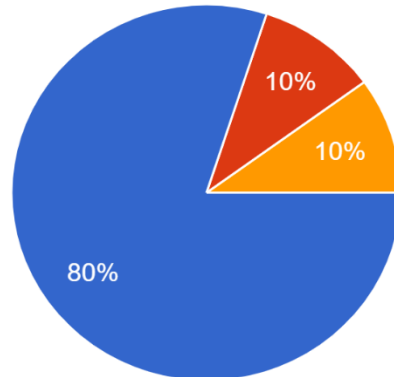
EE1- Sentir que estava preparada.

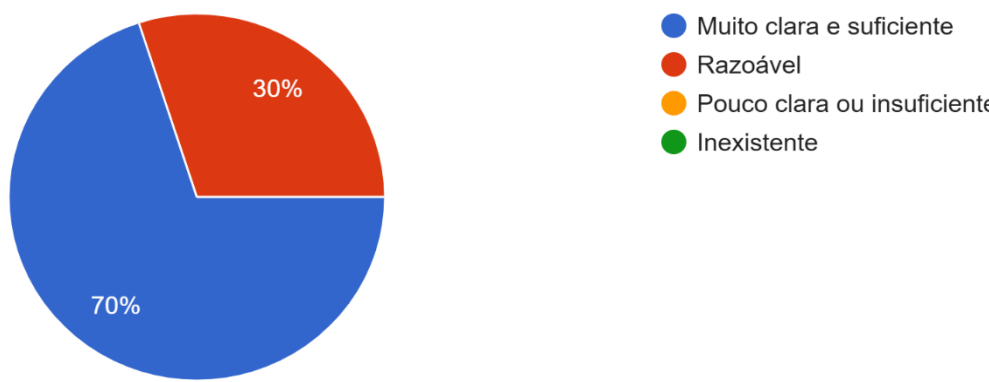
EE2- Porque no início foi difícil, mas depois ele entendeu que era diferente

EE3- A felicidade dele

EE4- Até foi tranquila, com ajuda da professora e trabalho em casa foi mais fácil

EE5- Correu super bem

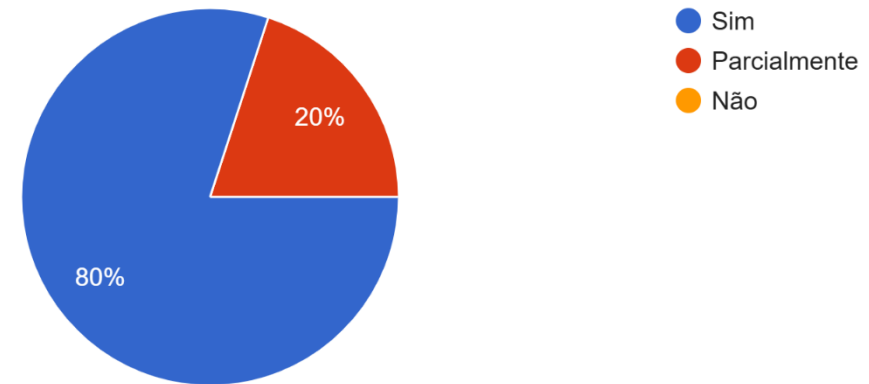
		EE6- Pelo comportamento. EE7- O jardim de infância pertence ao mesmo agrupamento da escola primária, foi praticamente só a mudança de edifício. EE8- Ela ficava super bem na escola EE9- Já conhecia a escola que irá frequentar EE10- A minha filha adaptou-se muito bem á escola nova e ao professor.								
3- Convergências e Divergências nas Perceções dos Intervenientes	3.1. Sentiu-se envolvido(a) no processo de transição do seu educando? () Sim () Parcialmente () Não Se respondeu "Sim" ou "Parcialmente", de que forma participou?	<table><tr><th>Resposta</th><th>Porcentagem</th></tr><tr><td>Sim</td><td>80%</td></tr><tr><td>Parcialmente</td><td>10%</td></tr><tr><td>Não</td><td>10%</td></tr></table> EE1- Tendo um feedback da professora ocasionalmente! Sempre que questionava algo tinha uma resposta num curto espaço de tempo. EE2- Sempre tive em contacto com auxiliares e professores EE3- Sim, para não estranhar tanto a mudança	Resposta	Porcentagem	Sim	80%	Parcialmente	10%	Não	10%
Resposta	Porcentagem									
Sim	80%									
Parcialmente	10%									
Não	10%									

		EE4- Com conversas e articulação com a professora EE5- Pela atenção. EE6- Comparecendo nas reuniões marcadas EE7- Na ida a escola no primeiro é segundo dia EE8- Com várias atividades feitas na escola para os pais participarem EE9- Falei sempre com ela sobre a mudança.
	3.2. A comunicação entre a escola e a família foi suficiente e clara durante essa fase? () Muito clara e suficiente () Razoável () Pouco clara ou insuficiente () Inexistente	 ● Muito clara e suficiente ● Razoável ● Pouco clara ou insuficiente ● Inexistente
	3.2.1.O que poderia melhorar?	EE1- Nada. EE2- Talvez a parte de a integração das crianças ser mais progressiva. EE3- Nada EE4- Nada

		EE5- Até a data nada, tem corrido bem EE6- Algumas coisas EE7- Mais auxiliares. Mais formação para lidar com crianças com algumas necessidades especiais. EE8- A comunicação. EE9- Algo que julgo que iria beneficiar a comunicação era uma plataforma escolar EE10- Nada
4- Facilitadores e Barreiras à Inclusão Escolar	4.1. O seu educando beneficiou de algum tipo de apoio especializado? () Sim () Não Se respondeu "Sim", qual é que foi esse apoio?	EE1 até EE9- Não EE10- Sim, Terapia da fala é do artigo 54/2018

4.2. Considera que a escola respondeu de forma adequada às necessidades do seu educando?

- ☐ Sim
☐ Parcialmente
☐ Não



4.3. Que práticas ou estratégias ajudaram o seu educando a adaptar-se ao 1.º ciclo?

- EE1-** Talvez a continuidade com outro colegas.
EE2- Mais comunicação com o próprio e mostrar a importância de ser bom aluno
EE3- Sim, as práticas e as estratégias implementadas na escola ajudaram.
EE4- A professora ser bastante paciente, conversando com as crianças e explicando as fases em que estão
EE5- Falando bastante com ele.
EE6- Nenhuma
EE7- Não existiram grandes estratégias de adaptação
EE8- Muito apoio em casa
EE9- Dar muita confiança ter os amigos da pré na mesma turma
EE10- Conhecer os colegas e a escola. Ter a irmã na mesma escola

5- Avaliação e Sugestões	5.1. Quais foram, na sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas durante a transição?	EE1- Talvez o envolvimento com colegas de outros anos, por serem mais crescidos. EE2- Comportamento do meu filho EE3- O horário. EE4- Perceber que o 1ºano tem regras muito mais acrescidas que o pré-escolar. EE5- Conseguir com que ele me ouvisse. EE6- Nenhuma EE7- A interação com as crianças mais crescidas EE8- Não houve nenhuma EE9- A adaptação a uma longa rotina EE10- Greves sistemáticas á sexta-feira.
	5.2. Que estratégias poderá a escola adotar para melhorar a fase de transição e a adaptação ao 1.º ano do 1.º ciclo? <i>Resposta aberta</i>	EE1- Inicialmente não fazer um corte vincado, deixar as crianças por vezes ainda brincarem como antes e aos poucos implementar as novas rotinas. EE2- Mais comunicação EE3- Nada EE4- Isso depende de professor para professor. Mas a adaptação é sempre dura. Pois as realidades são diferentes. EE5- Ter mais comunicação com os pais. EE6- Nenhuma

		EE7- Um acompanhamento maior com crianças mais introvertidas EE8- Nada EE9- Não sei EE10- Mais visitas à escola.
	5.3. Na sua opinião, que estratégias deverão as famílias implementar com as suas crianças nesta fase?	EE1- Gerir as novas rotinas, criar dinâmicas diferentes em casa para também criarem mais sentido de responsabilidade e não deixarem de acompanhar todo o processo. EE2- Mais comunicação EE3- Saber lidar porque é uma mudança EE4- Muito apoio por parte dos familiares, entre conversas brincadeiras para explicar as regras da sala, que tem tarefas a fazer. Explicando sempre as etapas seguintes EE5- Tentar falar bastante com o aluno EE6- Nenhuma só preparar EE7- A família tem que adotar estratégias consoante a criança EE8- Apoio, muito apoio para se sentirem seguras EE9- Dar confiança e dizer que tudo vai correr bem EE10- Conversar sempre. Sobre tudo.

Tabela 10 I-Questionário Encarregados de Educação