



**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**

Carla Marisa Costa Fernandes

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de Doutoramento em

Psicologia

Área de Especialidade - Psicologia Educacional

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

Carla Marisa Costa Fernandes

Tese orientada por Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de Doutoramento em

Psicologia

Área de Especialidade - Psicologia Educacional

2023

2023

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia – Área de Especialidade – Psicologia Educacional, realizada sob a orientação da Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata, apresentada no ISPA - Instituto Universitário, no ano de 2023.

Neste longo caminho, encontrei muitas vezes o verbo *Recomeçar*.

Vivi consecutivamente novos inícios e, em todos eles, mantive sempre uma fé inabalável em mim. Sempre soube que um dia chegaria ao destino a que me propus.

Muitas vezes abrandei os passos, confiando sempre que tudo na vida tem um lugar e um tempo certo. Os tropeços e as quedas levaram-me a um caminho de descoberta de mim mesma. Aos poucos, fiquei mais consciente de quem realmente sou e do que realmente quero na vida. É, por vezes, necessário cair para que a nossa atenção se centre sobre nós e o nosso olhar aprenda a distinguir o essencial de tudo o que é acessório. Passei tanto tempo a olhar para os outros que me esqueci do quão importante sou eu mesma. Abracei, sem medo, todas as fragilidades sentidas e agradei todas as forças que me fizeram e fazem seguir em frente.

Hoje, não tenho medo de olhar para trás. Olho para este caminho percorrido com orgulho e gratidão. Gratidão pelas pontes e atalhos que fui descobrindo em mim e nos que me rodeiam. Gratidão pelas pessoas luz que encontrei e que muitas vezes me iluminaram e guiaram, principalmente nos momentos em que teimava em só enxergar uma vasta escuridão. Gratidão pelos pequenos passos que, com mais ou menos firmeza, teimava em dar todos os dias.

Acredito que tudo o que vem para nossa vida faz parte do que precisamos de enfrentar e superar, e eu precisava tanto de me encontrar e descobrir.

Hoje termino este caminho, trazendo dentro de mim a única coisa que me faz sentido: persistir na vontade de ser feliz.

Agradecimentos

No final desta caminhada de formação e crescimento pessoal, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes, que em muitos momentos me deram a sua mão de amparo e mostraram ter um coração gigante para acolher todas as minhas angústias. Para todas elas, a minha profunda gratidão.

À Professora Lourdes Mata, pela sua orientação caracterizada sempre pela ajuda, sabedoria e empatia. Ao interesse demonstrado pela temática das transições desde a nossa primeira conversa e à sua generosidade em acolher uma temática de investigação que vinha da minha prática profissional. Pelas suas palavras amigas e tranquilizadoras nos momentos em que a minha saúde teimava em falhar e a “velocidade” desta tese se tornava mais devagar. Pelo seu rigor científico na orientação deste projeto de investigação e no apoio à tarefa árdua que é escrever uma tese de doutoramento.

Às minhas companheiras de luta, à Ana e à Sónia, por todo o apoio e momentos partilhados. Prometo acompanhar sempre o vosso caminho. Sei que irão ter um futuro brilhante. Sentirei sempre um orgulho imenso em todas as vossas conquistas. À Natalie, a minha eterna “professora de estatística”, a sua postura humilde e de disponibilidade total tocaram o meu coração. Há poucas pessoas assim.

Quase na reta final, foi importante encontrar pessoas de luz, que com as suas palavras permitiram que o meu coração sossegasse e a fé em se restabelecesse. Para ti Sofia, obrigada do fundo do meu coração.

A todos os educadores de infância e professores do 1.º CEB que participaram neste trabalho e permitiram a recolha de dados sobre os seus pensamentos e práticas nas escolas, a minha profunda gratidão.

A vocês, queridas educadoras e queridos professores, companheiros do caminho de todos os dias. Obrigada por juntos fazermos aquilo que mais gostamos, tornar a escola um local feliz, de aprendizagem, sorrisos e afetos. A escola será sempre e sem dúvida nenhuma o meu lugar.

A todos os membros das várias direções com quem tenho trabalhado, pelo profundo respeito que senti da vossa parte ao longo desta jornada.

Às estrelas do céu, que cedo decidiram partir...

À minha família, que é, sem dúvida, a melhor. À família que faz de Cêtos, a nossa terra de encantos e que traz no coração bem vincados os valores da união, respeito e amor.

Aos meus pais, pelo carinho e pelos valores de humildade que sempre me transmitiram. Sem eles a psicologia nunca teria sido um caminho possível.

Ao Bruno, por quem tenho um amor que as palavras não conseguem descrever. Pelo amor incondicional, presença e profunda compreensão dos meus silêncios e das minhas dores.

À minha Luz...para ti não tenho palavras. O amor que nos une é infinito, és sem dúvida, o melhor de mim...esta tese é para ti. Quero que guardes dentro do teu coração e das tuas memórias este meu caminho de persistência, esperança e fé. Nos dias em que sentires que é difícil, lembra-te que se a mãe conseguiu, tu conseguirás ainda melhor.

A mim, pela fé e pelo meu amor próprio, por nunca ter deixado de acreditar que os sonhos se podem mesmo realizar.

À vida, que me tem dado tantas oportunidades para crescer e aprender...!

Palavras-chave:

Transição; Adaptação Escolar; Educação Pré-Escolar; Primeiro-Ciclo; Concepções dos Docentes.

Key words:

Transition; School Adaptation; Kindergarten; Elementary School; Teacher's Conception.

Categorias de Classificação da tese

3500 Educational & School Psychology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

RESUMO

O objetivo principal desta investigação consiste na descrição, caracterização e comparação de concepções e práticas pedagógicas, de Educadores de infância e de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no que diz respeito à transição e adaptação escolar das crianças a um novo ciclo de ensino.

A transição e continuidade pedagógica e organizacional entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB são reconhecidas, nacional e internacionalmente, em estudos que destacam a necessidade e os benefícios da sequencialidade, progressiva e contínua, no percurso educativo das crianças. A literatura tem evidenciado que o desenvolvimento de programas e a operacionalização de atividades na área das transições educativas está positivamente correlacionada com resultados sociais e escolares posteriores. Uma forte colaboração entre todos os intervenientes no percurso educativo da criança é a chave para transições bem-sucedidas.

Desenvolveram-se dois estudos complementares, onde se analisaram as concepções dos docentes sobre a transição educativa, os seus fatores facilitadores, assim como os fatores que podem dificultar esse processo. Identificaram-se estratégias consideradas prioritárias, e práticas pedagógicas desenvolvidas na promoção de transições bem-sucedidas. No Estudo I participaram 35 educadores e 35 professores, e, seguindo uma abordagem qualitativa, foi realizada a análise de conteúdo ao discurso dos docentes, recolhido através de entrevistas semiestruturadas. O Estudo II, realizado como complemento ao Estudo I, seguiu uma abordagem quantitativa, com recurso a inquérito por questionário, com disseminação online. Com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão dos processos de transição e adaptação, este estudo envolveu uma amostra alargada, com a participação de 1321 educadores e 918 professores.

Os resultados globais indicam a existência de diferenças ao nível das concepções desses docentes sobre a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB. Os dados analisados transpareceram uma visão de transição e adaptação escolar assente numa perspetiva ecológica, reconhecendo o envolvimento de diferentes contextos e intervenientes na transição educativa, com especial destaque ao papel das crianças, das famílias e das escolas. Revelaram a existência de diferenças na importância atribuída a cada um dos contextos e intervenientes, bem como ao papel que cada um pode desempenhar. Apesar do reconhecimento de uma abordagem ecológica, os docentes enfatizaram as competências das próprias crianças como facilitadoras da adaptação ao novo ciclo. Transpareceram também uma clara valorização das competências socioemocionais das crianças e a importância atribuída ao desenvolvimento das áreas de formação pessoal e social em contexto de jardim de infância. Verificou-se ainda que esses docentes atribuíram um peso considerável ao desenvolvimento de competências associadas às futuras aprendizagens escolares. Os docentes identificaram, como fatores que poderão condicionar uma transição e adaptação positiva das crianças ao 1.º CEB, a atuação das famílias e a existência de descontinuidade pedagógica, organizacional e curricular, assim como dificuldades na articulação entre os dois níveis de educação.

Os principais contributos para a prática consistem na necessidade de se antever e refletir intencionalmente as transições, bem como de cooperação e articulação contínua entre docentes, com o objetivo de co-construção das transições, para que essas se constituam como períodos de desenvolvimento e crescimento harmonioso das crianças.

ABSTRACT

The primary aim of this investigation is to describe, characterize, and compare the views and teaching methods of kindergarten educators and first-grade teachers regarding the transition and adaptation of children to a new educational cycle.

Both nationally and internationally, the importance of smooth transitions and pedagogical continuity between kindergarten and first grade has been recognized in studies emphasizing the benefits of sequential, progressive, and uninterrupted educational paths for children. Literature has shown that the development of programs and implementation of activities related to educational transitions have a positive impact on both social and academic outcomes. Successful transitions largely depend on strong collaboration among all stakeholders involved in a child's educational journey.

To analyze teachers' perspectives on educational transitions, as well as the facilitating and hindering factors in this process, two complementary studies were conducted. Study I involved 35 educators and 35 teachers who participated in qualitative interviews, allowing for an in-depth analysis of their insights. Study II, conducted as a complement to Study I, followed a quantitative approach through an online survey questionnaire. To gain a deeper understanding of the transition and adaptation processes, this study included a large sample of 1321 educators and 918 teachers.

Overall, the results indicate that there are differences in teachers' views regarding children's transition and adaptation to first grade. The data analysis revealed a school view of transition and adaptation based on an ecological perspective, recognizing the influence of various contexts and stakeholders, with a particular emphasis on the roles of children, families, and schools. However, variations were observed in the importance attributed to each context and stakeholder, as well as the perceived roles they play.

While an ecological approach was acknowledged, the teachers also emphasized the children's individual abilities as facilitators of adaptation. Socio-emotional competencies of children and the development of personal and social skills within the kindergarten setting were given significant attention. Teachers also recognized the importance of fostering skills necessary for future school learning. Additionally, family involvement, pedagogical, organizational, and curricular discontinuity, as well as coordination difficulties between the two educational levels, were identified as factors that may hinder a positive transition and adaptation to first grade.

The main contributions to teaching practice include the need to anticipate and intentionally reflect on transitions, as well as the necessity for continuous cooperation and coordination among teachers to co-construct transitions. This collaborative effort aims to create harmonious periods of development and growth for children.

Índice

Lista de Tabelas.....	V
Lista de Figuras.....	VIII
Lista de Anexos.....	IX
Lista de Abreviaturas.....	XI
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	5
1. A Educação Pré-Escolar – Uma fase importante para toda a vida.....	5
1.1. O Jardim de Infância – A intemporalidade e a perdurabilidade das competências e aprendizagens.....	6
1.2. Educação Pré-Escolar em Portugal.....	7
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, 2016).....	8
2. A Transição Educativa – Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico.....	11
2.1. A Transição – Conceito e definições.....	11
2.2. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico.....	14
2.2.1. Modelos conceptuais da transição educativa.....	16
3. <i>Strong and equal partnership</i> – Criança, família e escola na transição educativa.....	22
3.1. A criança na transição educativa.....	22
3.2. A família na transição educativa.....	25
3.3. A escola na transição educativa.....	29
3.3.1. O educador de infância e o professor de primeiro ciclo na transição educativa.....	30
3.3.2. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico – A continuidade pedagógica e a articulação curricular.....	33

3.3.3. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico – Práticas de transição e de acolhimento.....	38
4. Conceções dos docentes na ação educativa.....	43
4.1. A transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico – Conceções de educadores de infância e dos professores de primeiro ciclo.....	44
Capítulo II – Problemática Geral.....	48
Capítulo III - Estudos Empíricos.....	52
1. Estudo I: A voz de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo conceções e práticas na transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico.....	52
1.1. Objetivo.....	52
1.2. Método.....	52
1.2.1. Participantes.....	52
1.2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	53
1.2.3. Procedimentos de análise de dados.....	56
1.3. Resultados.....	65
1.3.1. Tema 1 – Fatores facilitadores e fatores de stress na transição educativa e adaptação escolar.....	65
1.3.2. Tema 2 – Antecipação das crianças ao 1.º CEB e indicadores da adaptação.....	70
1.3.3 Tema 3 – Jardim de infância: áreas e competências promotoras da transição e adaptação escolar.....	73
1.3.4 Tema 4 – Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB.....	77
1.3.5. Tema 5 – Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.....	82
1.4. Discussão.....	84
1.4.1. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar.....	84
1.4.2. Fatores de stress da transição e adaptação escolar.....	90
1.4.3. A antecipação das crianças ao 1.º CEB.....	95
1.4.4. Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB.....	96
1.4.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição e adaptação escolar.....	97

1.4.6. Atividades de transição.....	100
1.4.7. Atividades de acolhimento no 1.º CEB.....	103
1.4.8. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.....	106
1.4.9. Departamentos curriculares: valorização da temática da transição educativa.....	107
1.5. Considerações finais.....	108
1.6. Implicações para a prática.....	109
1.7. Limitações e direções futuras.....	110
2. Estudo II - A transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico	112
2.1. Objetivos.....	112
2.2. Método.....	113
2.2.1. Instrumentos.....	114
2.2.2. Participantes.....	119
2.2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	121
2.2.4. Procedimentos de validação dos instrumentos.....	121
2.2.5. Validação das escalas.....	123
2.2.6. Procedimentos de análise de dados.....	131
2.3. Resultados.....	133
2.3.1. Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB.....	133
2.3.2. Antecipação das crianças ao 1.º CEB.....	137
2.3.3. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar.....	140
2.3.4. Fatores de stress da transição e adaptação escolar.....	146
2.3.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição e adaptação escolar.....	151
2.3.6. Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB.....	156
2.3.7. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.....	163
2.4. Discussão.....	168

2.4.1. Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB.....	169
2.4.2. Antecipação das crianças ao 1.º CEB.....	171
2.4.3. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar.....	172
2.4.4. Fatores de stress da transição e adaptação escolar.....	177
2.4.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição e adaptação escolar.....	179
2.4.6. Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB.....	182
2.4.7. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.....	185
2.5. Considerações finais.....	187
2.6. Implicações para a prática.....	189
2.7. Limitações e direções futuras.....	190
Capítulo IV – Considerações finais.....	193
Referências Bibliográficas.....	212
Anexos.....	231

Lista de Tabelas

Tabela 1: Fatores facilitadores da transição educativa e adaptação escolar.....	58
Tabela 2: Fatores stress da transição educativa e adaptação escolar.....	69
Tabela 3: Antecipação das crianças relativamente à entrada no 1.º CEB.....	60
Tabela 4: Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB.....	60
Tabela 5: Conceções de educadores de infância - Áreas e domínios das OCEPE.....	61
Tabela 6: Conceções de professores do 1.º CEB – Áreas e competências a desenvolver no JI.....	61
Tabela 7: Educadores de infância – Atividades de transição.....	62
Tabela 8: Professores do 1.º CEB – Atividades de transição e atividades de acolhimento das crianças no 1.º CEB.....	63
Tabela 9: Departamentos curriculares e a temática da transição educativa.....	64
Tabela 10: Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.....	64
Tabela 11: Fatores facilitadores da transição educativa e adaptação escolar – Frequências encontradas.....	66
Tabela 12: Fatores stress da transição educativa e adaptação escolar – Frequências encontradas.....	69
Tabela 13: Antecipação das crianças relativamente à entrada no 1.º CEB – Frequências encontradas.....	71
Tabela 14: Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB – Frequências encontradas.....	72
Tabela 15: Educadores de infância: Áreas e domínios das OCEPE – Frequências encontradas.....	74
Tabela 16: Professores do 1.º CEB: Áreas e competências a desenvolver no JI – Frequências encontradas.....	75
Tabela 17: Educadores de infância: Atividades de transição – Frequências encontradas.....	77
Tabela 18: Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB – Frequências encontradas.....	79
Tabela 19: Departamentos curriculares e a temática da transição educativa – Frequências encontradas.....	81

Tabela 20: Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas – Frequências encontradas.....	82
Tabela 21: Questionário – Distribuição dos itens e questões.....	119
Tabela 22: Escala “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB”: Solução fatorial final e índices de ajustamento.....	124
Tabela 23: Escala “Antecipação das crianças ao 1.º CEB”: Solução fatorial final e índices de ajustamento.....	126
Tabela 24: Escala “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar”: Solução fatorial final e índices de ajustamento.....	128
Tabela 25: Escala “Fatores de stress da transição e adaptação escolar”: Solução fatorial final e índices de ajustamento.....	130
Tabela 26: Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB – médias e desvios-padrão.....	134
Tabela 27: Antecipação das crianças ao 1.º CEB – médias e desvios-padrão.....	137
Tabela 28: Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar – médias e desvios-padrão.....	140
Tabela 29: Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar: experiência profissional - médias e desvios-padrão.....	141
Tabela 30: Fatores de stress da transição e adaptação escolar – médias e desvios-padrão.....	146
Tabela 31: Fatores de stress da transição e adaptação escolar: experiência profissional - médias e desvios-padrão.....	147
Tabela 32: Áreas e competências a desenvolver no JI – médias e desvios-padrão.....	151
Tabela 33: Áreas e competências a desenvolver no JI: experiência profissional – médias e desvios-padrão.....	152
Tabela 34: Educadores de infância: Atividades de transição - médias e desvios-padrão.....	156
Tabela 35: Educadores de infância: Atividades de transição: experiência profissional - médias e desvios-padrão.....	157
Tabela 36: Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento - médias e desvios-padrão.....	160

Tabela 37: Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento: experiência profissional - médias e desvios-padrão.....	160
Tabela 38: Dificuldades profissionais de educadores de infância – médias e desvios-padrão.....	163
Tabela 39: Dificuldades profissionais de educadores de infância: experiência profissional – médias e desvios-padrão.....	163
Tabela 40: Dificuldades profissionais de professores do 1.º CEB – médias e desvios-padrão.....	165
Tabela 41: Dificuldades profissionais de professores do 1.º CEB: experiência profissional – médias e desvios-padrão.....	166

Lista de Figuras

- Figura 1:** Fatores facilitadores: Efeitos de interação entre grupo profissional e anos de experiência profissional – conhecimentos e aprendizagens das crianças144
- Figura 2:** Fatores de stress: Efeitos de interação entre grupo profissional e anos de experiência profissional – conhecimentos e aprendizagens das crianças.....149

Lista de Anexos

Anexo 1: Estudo I – Educadores de infância - Consentimento informado e esclarecido de participação no projeto de investigação.....	232
Anexo 2: Estudo I - Professores do primeiro ciclo do ensino básico - Consentimento informado e esclarecido de participação no projeto de investigação.....	232
Anexo 3: Estudo I - Educadores de infância - Questionário de informações sociodemográficas.....	234
Anexo 4: Estudo I - Professores do primeiro ciclo do ensino básico - Questionário de informações sociodemográficas.....	235
Anexo 5: Estudo I: Educadores de infância - Guião de entrevista semiestruturada.....	236
Anexo 6: Estudo I: Professores do primeiro ciclo do ensino básico: Guião de entrevista semiestruturada.....	237
Anexo 7: Estudo 2: Questionário “Concepções e práticas sobre a transição das crianças da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico” - versão para educadores de infância.....	238
Anexo 8: Estudo 2: Questionário “Concepções e práticas sobre a transição das crianças da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico” - versão para professores do 1.º CEB.....	244
Anexo 9: Outputs estatísticos da Escala “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB” - Análise Fatorial Exploratória.....	250
Anexo 10: Outputs Estatísticos da Escala “Antecipação das crianças ao 1.º CEB” – Análise Fatorial Exploratória.....	257
Anexo 11: Outputs estatísticos da Escala “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar” - Análise Fatorial Exploratória.....	265
Anexo 12: Outputs Estatísticos da Escala “Fatores de stress da transição e adaptação escolar” – Análise Fatorial Exploratória.....	275
Anexo 13: Outputs Estatísticos da Escala “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB” - Testes Paramétricos.....	284
Anexo 14: Outputs Estatísticos da Escala “Antecipação das crianças ao 1.º CEB” – Testes Paramétricos.....	289

Anexo 15: Outputs Estatísticos da Escala “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar” – Testes Paramétricos.....	295
Anexo 16: Outputs Estatísticos da Escala “Fatores de stress da transição e adaptação escolar” – Testes Paramétricos.....	302
Anexo 17: Outputs Estatísticos das “Áreas e Competências a desenvolver no JI promotoras da transição e adaptação escolar” – Testes Paramétricos.....	307
Anexo 18: Outputs Estatísticos das “Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB” – Testes Paramétricos.....	316
Anexo 19: Outputs Estatísticos das “Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas” – Testes Paramétricos.....	324

Lista de Abreviaturas

AFE – Análise Fatorial Exploratória

DGE – Direção Geral da Educação

EPE – Educação pré-escolar

JI – Jardim de Infância

KMO – Medida da adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin

K-S – Teste de Kolmogorov-Smirnov

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

QE – Questionário – Versão para Educadores de Infância

QP – Questionário - Versão para Professores do 1.º CEB

RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation

TLC – Teorema do Limite Central

TLI – Tucker-Lewis Index

1.º CEB – Primeiro ciclo do ensino básico

Introdução

O mundo e a sociedade encontram-se em constantes e rápidas mudanças e transições, exigindo dos indivíduos respostas rápidas e uma capacidade de resiliência para se adaptarem a novos contextos, novas rotinas e a novas formas de estar, respeitando e mantendo o legado cultural de cada um.

Na educação, as mudanças e as transições fazem também parte do percurso normal dos processos educativos das crianças e dos alunos. Essas transições levam à necessidade de adaptações constantes a novos contextos educativos, currículos, professores e pares ao longo dos anos escolares. Essas mudanças e transições ocorrem de forma rápida no tempo, são irreversíveis e exigem de toda a comunidade educativa e dos contextos familiares e socioculturais uma resposta adaptativa que integre as novas aprendizagens e situações nas aprendizagens prévias das próprias crianças (Perry & Weinstein, 1998). É por isso, importante que nos contextos educativos seja possível refletir e intervir nos processos de transição, considerando as possíveis consequências para o futuro escolar das crianças e dos alunos, as respostas adaptativas de todos os agentes envolvidos no percurso educativo e nas próprias concepções que esses agentes detêm sobre esses momentos de transição, mudança e aprendizagem.

A literatura tem evidenciado a crescente investigação na área das concepções e no papel importante que essas desempenham na vida e na ação dos indivíduos. As concepções resultam de uma autoconstrução do indivíduo na sua interação com os diferentes contextos e culturas nos quais está inserido (Xu, 2012). As concepções constituem-se como mediadoras do pensamento e comportamento humano, na medida em que orientam a interpretação dos indivíduos em relação aos diferentes acontecimentos da vida, ajudando-os na criação de significado e resposta (Xu, 2012).

O estudo das concepções dos docentes e das suas implicações nas práticas pedagógicas adotadas, constitui-se como uma mais-valia para a compreensão e melhoria dos processos educativos emergentes nos contextos escolares (Xu, 2012; Zohar et al., 2001). A literatura tem destacado que as concepções dos docentes estão fortemente implicadas nas práticas pedagógicas que esses adotam, na interação que estabelecem com as crianças e os alunos no contexto escolar e na própria construção da sua identidade como docente (Casas-Deseures et al., 2020; Correia et al. 2020; Gaitas & Alves Martins, 2015; Rietdijk et al., 2018).

Refletindo na importância da transição das crianças da educação pré-escolar (EPE) para o primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) e no papel central assumido pelos educadores¹ de infância e professores² do 1.º CEB, torna-se relevante o estudo das concepções desses docentes³ sobre o processo de transição, dos fatores nele implicados e das práticas desenvolvidas por eles em prol da transição.

Esta tese irá procurar descrever e analisar as concepções de educadores de infância e de professores do 1.º CEB em relação à transição educativa das crianças da EPE para o 1.º CEB e a forma como operacionalizam a transição nas suas práticas pedagógicas. Na mesma linha de investigação, pretende-se compreender as diferenças e semelhanças existentes nas concepções desses docentes em relação à área em estudo.

A estrutura deste trabalho é constituída por quatro capítulos.

No primeiro capítulo serão apresentados o enquadramento teórico e a revisão de literatura que sustentam a investigação realizada. Num primeiro momento será feita uma abordagem à EPE em Portugal, a sua evolução ao longo dos tempos e os documentos legislativos que a suportam. Pretende-se realçar a importância da frequência de uma EPE de qualidade no desenvolvimento psicossocial das crianças, salientando-se a intemporalidade e perdurabilidade das competências adquiridas na EPE na vida futura dos indivíduos.

Partindo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) e do Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, que definem de forma clara a necessidade de manter uma continuidade pedagógica e curricular entre os ciclos educativos, abordaremos a importância da reflexão sobre transição das crianças da EPE para o 1.º CEB e a importância do desenvolvimento de uma intencionalidade educativa dos docentes relativamente a esse processo. Será feita uma abordagem ao conceito de transição educativa e uma revisão de estudos que salientam a importância desse processo nas aprendizagens escolares e sociais das crianças e alunos. No âmbito da transição, será explorada a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB e as práticas de transição e de acolhimento no novo ciclo desenvolvidas pelos docentes envolvidos nesse processo.

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB desempenham um importante papel na transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Reconhecendo que as suas práticas formais e informais têm subjacentes as concepções que vão construindo sobre o seu papel de docente e sobre os processos de aprendizagem da criança, abordaremos a importância do estudo das concepções dos docentes para a compreensão da sua atuação pedagógica.

¹ O termo educadores será usado como referência a educadores e educadoras.

² O termo professores será usado como referência a professores e professoras.

³ O termo docentes será usado como referência ao conjunto de educadores de infância e professores do 1.º CEB

Através da revisão de literatura, iremos procurar definir o conceito de concepções, a sua natureza e características e a forma como essas concepções influenciam a atuação dos docentes nos contextos educativos. Será feita uma abordagem a estudos nacionais e internacionais sobre as concepções de educadores de infância e professores do primeiro ciclo na área da transição das crianças para o 1.º CEB, com uma síntese dos principais achados. No final do primeiro capítulo, procuraremos definir a necessidade de realização de estudos atuais que reconheçam a realidade dos contextos educativos portugueses e que possam incluir diversas variáveis com o objetivo de enriquecer e aprofundar a compreensão da transição educativa das crianças, o papel dos docentes nessa transição e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

No segundo capítulo será apresentada a problemática geral da investigação com a definição dos objetivos gerais que se pretendem alcançar e que orientaram o delineamento metodológico dos dois estudos empíricos realizados.

No terceiro capítulo serão apresentados os dois estudos empíricos realizados nesta investigação. Em cada um dos estudos será apresentada a sua natureza, as questões de investigação, o procedimento de recolha e análise de dados e a apresentação, análise e discussão dos resultados. No final de cada estudo far-se-á uma reflexão das implicações dos resultados para a prática, a apresentação das limitações encontradas e a definição de propostas para futuras investigações.

Na investigação desta tese, foi adotada uma abordagem metodológica mista que combina métodos qualitativos e quantitativos de investigação. Através dessa abordagem, pretendeu-se obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos processos de transição e adaptação escolar.

O estudo I – “A voz de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo – concepções e práticas na transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico”, baseou-se na realização de entrevistas individuais semiestruturadas a educadores de infância (N = 35) e professores do 1.º CEB (N = 35). Essas entrevistas tinham como objetivo recolher informações sobre as concepções que esses docentes tinham sobre os fatores envolvidos no processo da transição educativa; da forma como percecionavam a antecipação das crianças relativamente ao novo ciclo; dos indicadores associados a uma transição bem-sucedida ao 1.º CEB; das áreas identificadas como importantes a ser desenvolvidas no jardim de infância (JI), com o objetivo de facilitar a transição e adaptação escolar; as práticas desenvolvidas no contexto das transições; e as dificuldades profissionais sentidas na atuação nessa área. Através da análise de conteúdo do discurso desses docentes, procurou-se perceber as convergências e divergências nas suas concepções e descrever as atividades

desenvolvidas nos contextos escolares no âmbito da transição e acolhimento das crianças no 1.º CEB.

O estudo II – “A transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico – conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico”, procurou complementar e aprofundar os resultados do primeiro estudo, abrangendo uma amostra alargada de docentes. A abordagem metodológica escolhida foi a de inquérito por questionário com disseminação online, contando-se com a participação de 1321 educadores de infância e 918 professores do 1.º CEB.

No quarto capítulo serão apresentadas as considerações finais desta investigação, à luz da revisão da literatura efetuada e dos resultados obtidos nos dois estudos empíricos realizados. Serão discutidas as principais descobertas e a sua relação com propostas de intervenção a adotar nos contextos educativos. Apresentar-se-ão também as limitações metodológicas dos dois estudos com a definição de propostas para investigações futuras.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A Educação Pré-Escolar – Uma fase importante para toda a vida

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal, em vinte e um de setembro de 1990, permitiu que as sociedades progressivamente valorizassem os direitos e o papel das crianças na vida em sociedade. Em Portugal, ao longo dos últimos anos, tem-se assistido a uma clara e significativa valorização da criança com a implementação de políticas educativas ajustadas, promotoras do seu desenvolvimento e integradoras do papel da criança na sociedade.

Reconhecendo o importante papel dos primeiros anos de vida no desenvolvimento de competências, aprendizagens e bem-estar das crianças (OCDE, 2017), torna-se indiscutível a necessidade de definir políticas educativas que englobem todos os momentos da vida das crianças desde o seu nascimento até à idade adulta. É essencial adotar uma abordagem holística da educação, com um compromisso contínuo de aprimoramento e investimento em todas as etapas da vida (Alarcão, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Os primeiros anos de vida das crianças e a frequência dos contextos de EPE constituem períodos cruciais no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades, competências, disposições e transmissão de valores e atitudes (Lopes da Silva et al., 2016). A literatura tem evidenciado de forma consistente a relação entre as aprendizagens realizadas nos primeiros anos de vida das crianças e o subsequente desenvolvimento dos processos cognitivos e das competências socioemocionais (e.g. Cooper et al., 2014; Li-Grining et al., 2010).

Numa sociedade cada vez mais marcada pelas desigualdades sociais entre as crianças e as suas famílias, as políticas educativas centradas na primeira infância assumem um papel especial. Fatores sociais, como o desemprego e a baixa escolarização dos pais, a multiculturalidade e as transmutações da família tradicional, incluindo a presença de muitas famílias monoparentais, levam a fortes desigualdades sociais entre as crianças que frequentam os contextos educativos (Alarcão, 2008). Cabe às escolas assumirem-se como contextos inclusivos e justos, procurando a integração e a participação ativa de todas as crianças nos seus processos de aprendizagem. Só assim a escola poderá contribuir para uma sociedade mais democrática, inclusiva e com maior respeito pelos direitos sociais de todos e de cada um (Alarcão, 2008).

Ao longo das últimas décadas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem-se dedicado à análise da educação e dos cuidados durante a primeira infância. Uma das metas definidas para o desenvolvimento sustentável nos próximos anos é garantir que todas as crianças na primeira infância possam ter acesso a uma educação e cuidados de qualidade, incluindo uma EPE que permita o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais para o seu futuro (OCDE, 2017).

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI salienta a importância da frequência da EPE na vida das crianças, evidenciando que as crianças que frequentam a EPE desenvolvem uma disposição mais favorável em relação à escola e têm menor risco de abandono escolar precoce, em comparação com as crianças que não tiveram essa oportunidade (Delors et al., 1998). O reconhecimento da importância das aprendizagens nos primeiros anos de vida leva a uma perspetiva contínua e cumulativa do desenvolvimento e da aprendizagem, onde os educadores de infância e os professores do 1.º CEB desempenham um papel especial e têm a responsabilidade de educar as crianças de hoje e moldar os adultos que elas se tornarão no futuro (OCDE, 2017).

Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase na vida em que a educação não seja crucial. O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

1.1. O Jardim de Infância – A intemporalidade e a perdurabilidade das competências e aprendizagens

A EPE é amplamente reconhecida como um período decisivo para o desenvolvimento da criança e o seu crescimento pessoal e social como membro ativo da sociedade (CNE, 2009). A EPE coloca-se como um meio de promoção de oportunidades e experiências significativas ao desenvolvimento das crianças, onde o papel orientador e de apoio dos educadores de infância é fundamental. As experiências e oportunidades de relacionamento interpessoal promovidas no JI, constituem-se como uma base importante aos relacionamentos posteriores das crianças e à atitude que desenvolvem perante a escola e as aprendizagens (Li-Grining et al., 2010) As competências e atitudes desenvolvidas no JI são fundamentais, importantes e duradouras ao longo da vida, contribuindo para que as crianças

tenham uma melhor integração, experiência e adaptação à sociedade em que estão inseridas, tanto no presente como no futuro (Craveiro & Ferreira, 2007).

A literatura tem evidenciado que as atividades desenvolvidas em JI têm uma influência positiva no posterior desempenho escolar e social da criança, mostrando-se facilitadoras da adaptação escolar e das aprendizagens académicas ao longo do 1.º CEB e ciclos subsequentes (Kaplun et al., 2017; Leal et al., 2008; Marcon, 2002; McClelland et al., 2006; Ryan et al., 2006). A qualidade dos processos inerentes à EPE (e.g. atividades desenvolvidas, a organização do ambiente e a interação educador-criança) revela-se um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Barnett, 2011; Camilli et al., 2010; Coelho et al., 2019; Leal et al., 2009). Essa influência mostra-se ainda mais relevante no caso de crianças com deficiências ou crianças em situações de risco (Coelho et al., 2019). Diversas pesquisas têm também demonstrado que as competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante a EPE têm um impacto significativo nos resultados escolares no início da escolaridade e na redução da probabilidade de retenção e abandono escolar (Abellán, 2019; Davoudzadeh et al., 2015; Huang, 2014).

A EPE deve assumir-se como um período de desenvolvimento de capacidades, disposições e atitudes nas crianças que se considerem perduráveis no tempo e que assumam um carácter permanente, fundamental e importante, traduzindo-se em competências necessárias para a vida futura. As competências, atitudes e disposições desenvolvidas na EPE colocam-se como fundamentais para que as crianças sejam capazes de enfrentar um mundo em constante mudança e enfrentar a necessidade de adaptação, integração e resposta a uma sociedade em permanente transformação (Craveiro & Ferreira, 2007).

1.2. A Educação Pré-Escolar em Portugal

A primeira rede pública de EPE em Portugal foi criada no ano de 1979, assistindo-se desde esse ano uma crescente e contínua preocupação com as políticas educativas centradas na primeira infância, nomeadamente na necessidade de apoio às famílias e na necessidade de inclusão social de todas as crianças nos contextos educativos. Era reconhecido às crianças o direito de usufruir de uma educação gratuita e laica (Vilarinho, 2000). No ano letivo 1978/1979, o Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação publicou o Estatuto dos Jardins de Infância, definindo a EPE como a etapa inicial do processo de educação das crianças, assente numa ação conjugada entre a família, a comunidade e o estado. A EPE assumia como objetivos principais assegurar as condições que favoreciam o desenvolvimento harmonioso e global das crianças e contribuir para a diminuição de efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar (Decreto-Lei n.º

542/79). A frequência da EPE assumia um carácter facultativo e destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade legal de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), decretando a responsabilidade do Estado em assegurar e administrar a rede de EPE em Portugal, bem como a responsabilidade na definição de normas gerais de funcionamento, quer nos seus aspetos técnicos como pedagógicos (Lei n.º 46/86). As orientações pedagógicas partiam dos objetivos gerais da EPE (artigo 5.º), onde se salientava a necessidade de uma pedagogia centrada na estimulação de diferentes áreas do desenvolvimento global das crianças, como a formação moral e o sentido da responsabilidade, as capacidades de expressão e comunicação, a imaginação criativa, a atividade lúdica, e a relação interpessoal com a integração da criança em grupos sociais complementares à família (Lei n.º 46/86). Definia-se uma pedagogia centrada no cuidar e na saúde da criança, com a necessidade de inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e social que contribuíssem para a estabilidade e segurança afetiva das crianças (Lei n.º 46/86).

No ano de 1997, assistiu-se a um crescente esforço político na promoção da EPE em Portugal, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) e das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A LQEPE veio estabelecer o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de EPE, integrando a rede pública e a rede privada, sob a tutela única do Ministério da Educação, definindo o sistema de organização e funcionamento dos jardins de infância (Lei n.º 5/97).

1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, 2016)

As primeiras OCEPE constituíram-se como um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de EPE e definiram um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para suporte dos educadores de infância, no planeamento e tomada de decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças em contexto de JI (Lopes da Silva & NEPE, 1997).

As OCEPE partiram da premissa de que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças eram processos indissociáveis, assumindo as crianças um papel ativo no seu processo educativo, onde as novas aprendizagens deveriam partir dos saberes das próprias crianças. As diferentes áreas a desenvolver na EPE deveriam constituir-se como áreas complementares e ser abordadas pelos educadores de infância de forma globalizante e integrada (Lopes da Silva & NEPE, 1997).

O desenvolvimento curricular, da responsabilidade dos educadores de infância, deveria incidir nos objetivos gerais enunciados na LQEPE, na organização do ambiente educativo do JI e no desenvolvimento transversal das áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE. A intencionalidade educativa dos educadores de infância deveria constituir-se pela observação e planeamento das atividades, tendo sempre em consideração as características do grupo e de cada uma das crianças (Lopes da Silva & NEPE, 1997).

As OCEPE definiram pela primeira vez áreas de conteúdos que deveriam constituir-se como diretrizes para o planeamento das práticas pedagógicas e da avaliação das aprendizagens das crianças em contexto de JI. As áreas de conteúdo eram definidas como âmbitos de saber que incluíam “diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Lopes da Silva & NEPE, 1997, p.47). Constituíram-se três grandes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, assentes numa perspetiva de articulação e transversalidade entre si.

A publicação das primeiras OCEPE, vieram dar reconhecimento à indissociabilidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, ao papel ativo das crianças no seu processo educativo e à necessidade de articulação das diferentes áreas do saber na EPE. Pela primeira vez, todos os educadores de infância dispunham de um referencial comum que orientasse as suas práticas pedagógicas promovendo a melhoria da qualidade da EPE Portugal (Lopes da Silva & NEPE, 1997).

Cerca de duas décadas após a aplicação das OCEPE e após a auscultações de diversas instituições e docentes, surgiu a necessidade de revisão do documento orientador da EPE em Portugal. Em 2016, foram homologadas as atuais OCEPE com o objetivo de orientar a pedagogia da EPE, assente em fundamentos e princípios educativos comuns que têm como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sublinhando a importância do clima relacional em que o cuidar e o educar estão intimamente ligados (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE constituem-se como um documento orientador das práticas pedagógicas a desenvolver no JI, servindo como referência para a construção e gestão do currículo, devendo os educadores de infância fazer uma adequação do currículo e das práticas às características individuais das crianças, às características do grupo e ao contexto social das instituições de educação (Lopes da Silva et al., 2016).

As atuais OCEPE mantiveram a estrutura no que concerne às áreas de conteúdo, definindo três áreas distintas, mas transversais entre si – a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Essas áreas assumem uma perspectiva holística e de construção articulada dos saberes e das aprendizagens devendo a sua abordagem ser feita de uma forma articulada, integrada e globalizante (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social procura promover o desenvolvimento e a construção da identidade, autoestima, autonomia, convivência democrática, valores de cidadania e o processo de consciencialização das crianças em relação a si mesmas como aprendentes (Lopes da Silva et al., 2016). A transversalidade dessa área de conteúdo e a sua relação com todas as outras áreas, torna necessário que os educadores de infância construam um ambiente relacional e securizante, valorizando e escutando a voz das crianças, permitindo que as mesmas se desenvolvam na participação ativa e democrática com todo o grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área de Expressão e Comunicação passou a englobar novos domínios e subdomínios, todos relacionados entre si e que se constituem como diferentes formas de linguagem das crianças. Fazem parte desta área os domínios: educação física, educação artística (subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), linguagem oral (comunicação oral e consciência linguística) e abordagem à escrita (funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em diferentes contextos, identificação de convenções da escrita e desenvolvimento de sentimentos de prazer e motivação para a leitura e a escrita), e matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Na Área de Conhecimento do Mundo prevê-se que as crianças desenvolvam uma curiosidade natural e conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, os seus objetos e instrumentos (Lopes da Silva et al., 2016).

Colocando-se como um referencial comum para a EPE, as OCEPE têm como um dos seus objetivos a melhoria da ação educativa desenvolvida nos jardins de infância. Cabe aos educadores de infância desenvolver uma intencionalidade educativa assente numa abordagem sistémica e ecológica, encarando o desenvolvimento das crianças como um processo dinâmico e de relação contínua com o meio onde as crianças estão inseridas (Lopes da Silva et al., 2016).

2. A Transição Educativa – Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico

As OCEPE publicadas no ano de 1997, espelhavam já uma perspetiva de continuidade educativa, salientando a necessidade de uma relação mais próxima entre educadores de infância e professores do 1.º CEB no planeamento, na ação conjunta de práticas e na necessidade de articulação entre as áreas de conteúdo das OCEPE com os conteúdos curriculares do 1.º CEB (Lopes da Silva & NEPE, 1997). Assumia-se uma preocupação com a transição das crianças para o 1.º CEB, que deveria constituir-se como um processo de desenvolvimento contínuo, onde o novo ciclo deveria ter em conta as aprendizagens realizadas pelas crianças no ciclo anterior.

Numa perspetiva de continuidade educativa, a EPE não deve ser entendida nem organizada apenas com o propósito de preparar as crianças para o 1.º CEB, mas sim como a primeira etapa de uma educação contínua. É essencial que a EPE promova a aquisição e articulação de saberes em diferentes domínios, proporcionando condições para que as crianças se desenvolvam e aprendam com sucesso ao longo de todo o seu processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Cabe aos educadores de infância a importante função de “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Lopes da Silva, 2016, p. 28).

2.1. A Transição – Conceito e definições

Desde muito cedo as crianças são confrontadas com uma variedade de transições, às quais têm de dar respostas adaptativas promovendo o seu desenvolvimento e crescimento (Vorkapic & LoCasale-Crouch, 2021).

As transições são entendidas como processos sociais que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, implicam mudanças no seu papel social e representam oportunidades de crescimento em diferentes áreas da vida (Santos, 2013). Durante a transição ocorre a separação de algo que era até então conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo desconhecido, o que comporta uma transformação progressiva e uma evolução (Sim-Sim, 2010) .

Nas últimas décadas o conceito de transição tem sido amplamente estudado e associado a diversas definições, mas é unânime a sua ligação ao conceito de mudança em que se supõe uma alteração de ser ou de estar (Sacristán, 1996) e a existência pontes de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior (Rovira & Barado, 1998). Os

processos de transição são entendidos como experiências individuais e sociais que se constroem ativamente na vida dos indivíduos durante a sua participação social em comunidade, devendo ser entendidos como eventos comunitários (Abellán, 2019).

Os períodos de transição implicam por parte dos indivíduos uma capacidade de ajustamento social, psicológico, emocional e cultural de forma a dar resposta às novas exigências que lhes são colocadas e adensam a capacidade de resiliência das pessoas envolvidas nesses processos (Vogler et al., 2008).

Na vida das crianças, as transições são consideradas vitais para a promoção do seu crescimento e do seu desenvolvimento pessoal (Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). Constituem-se como períodos que podem afetar diretamente o seu bem-estar, sendo crucial garantir a qualidade de suporte das crianças e das suas famílias durante esses períodos (Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). A forma como as crianças vivenciam as suas primeiras transições poderá ter um impacto a longo prazo e influenciar as posteriores experiências de transição ao longo da vida (Fabian & Dunlop, 2007).

O percurso escolar das crianças é marcado por diversos períodos de transição. A forma como as crianças irão vivenciar essas transições poderá ter implicações significativas e duradouras no seu desenvolvimento escolar e social (Formosinho et al., 2016). Por maiores ou menores que sejam as transições, essas têm o poder de marcar o ritmo do que acontece ou irá acontecer no futuro escolar e social das crianças (Guzman & Lund, 2012). Reconhecer a importância das transições no percurso escolar e social das crianças, abre caminho para uma reflexão e união de esforços entre todos os intervenientes nesses processos, de forma a garantir a qualidade e o sucesso dos mesmos.

Ao definir o conceito de transições educativas, há um consenso de que a transição é um fenómeno complexo que envolve várias interações e processos ao longo do tempo, dentro do sistema educativo, entre níveis ou ciclos de ensino. Durante essas transições, crianças e alunos são confrontados com diversos desafios, tanto em termos de relações sociais quanto de estilo de aprendizagem, ambiente escolar e gestão do tempo (Fabian & Dunlop, 2007; Petriwskyj et al., 2014).

No contexto educativo são consideradas geralmente dois tipos de transições, as transições horizontais que decorrem de transições das crianças entre diferentes contextos na mesma linha temporal (e.g. transição entre a família e a escola durante a frequência da EPE) e as transições verticais que ocorrem entre diferentes contextos e decorrem da progressão do percurso das crianças e do avançar do tempo, como é o caso das transições entre os diferentes anos e ciclos de escolaridade (Lopes da Silva et al., 2016).

As transições educativas fazem parte do processo natural da vida escolar das crianças e dos alunos, constituem-se como processos cíclicos e as mudanças educativas e sociais que as caracterizam influenciam de forma significativa o futuro das crianças e dos alunos (Abellán, 2019), dando lugar a novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Fabuel, 2015). Nessas transições, crianças e alunos são confrontados com a saída da sua zona de conforto para entrar num contexto até então desconhecido, onde irão encontrar uma nova cultura escolar, novas regras, novas aprendizagens e um novo papel e identidade enquanto estudante (Fabian & Dunlop, 2007). A transição educativa é “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas(...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto” (Castro & Rangel, 2004, p. 135). Para Oliveira (2016a), “a transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para o outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador” (p. 120).

As transições educativas acarretam em si uma incerteza sobre as repercussões que podem vir a ter na vida das crianças e dos alunos. As transições podem ser, ao mesmo tempo, oportunidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, mas também períodos de descontinuidades e de problemas em diversas áreas da vida (Castro et al., 2012; Gairín, 2005). Quando as crianças vivenciam as transições educativas com êxito, essas influenciam de forma positiva a sua aprendizagem escolar e o desenvolvimento social (Sayers et al., 2012; Schulting et al., 2005). Por outro lado, quando as transições despoletam sentimentos de medo, confusão e ansiedade, perante a necessidade de enfrentar algo novo e desconhecido, podem condicionar o comportamento das crianças colocando-as muitas vezes em risco de insucesso escolar e de problemas de adaptação social (Conyers et al., 2003). Os frequentes sentimentos negativos das crianças em relação às transições educativas surgem associados à perda de “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p.111). As transições podem levar à emergência de perturbações emocionais e sociais e a descontinuidades nas aprendizagens. Quando assim acontece, as transições podem levar a uma conseqüente diminuição no rendimento escolar, culminando em possíveis episódios de insucesso e abandono escolar (Abellán, 2019).

A OCDE (2017), salienta a importância das transições educativas e da necessidade de as comunidades educativas refletirem e intervirem ajustadamente nas mesmas, uma vez que nessas poderão ocorrer dificuldades significativas nos processos de adaptação das crianças. É necessário concentrar esforços para que os processos de transição sejam bem-sucedidos uma vez que se constituem como períodos fundamentais e significativos para o

bem-estar social e emocional das crianças e simultaneamente para o desenvolvimento do seu desempenho cognitivo e dos sentimentos de autoconfiança em relação às aprendizagens (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Vasconcelos, 2007). A ênfase na adaptação, na continuidade, na preparação das transições e na prática dos docentes nessa área são fundamentais para a harmonia das transições educativas (Dockett & Perry, 2013).

2.2. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico

A transição entre ciclos é reconhecida na literatura como um dos pontos críticos dos sistemas educativos e um dos grandes desafios a superar pelas crianças ao longo da sua infância (Fernandes, 2000; Petriwskyj et al., 2014). A transição da EPE para o 1.º CEB é considerada um dos principais marcos na vida das crianças e das suas famílias (Early et al., 2001; Margetts, 2009) e assume-se como um período de grande importância por parte das crianças, famílias e agentes escolares envolvidos (Dunlop & Fabian, 2007). Essa transição é entendida como um período complexo e multifacetado em que ocorrem mudanças biológicas, desenvolvimentais, familiares e sociais (Perry & Weinstein, 1998). Surge como um processo normativo e decorrente da continuidade no percurso evolutivo das crianças e das suas aprendizagens e acarreta uma mudança ao nível da identidade das próprias crianças, que deixam de ser uma criança do JI e assumem um estatuto de aluno (Griebel & Niesel, 2009; Margetts & Phatudi, 2013).

Apesar da visão de continuidade no percurso evolutivo das crianças, é unânime que a transição da EPE para o 1.º CEB pode envolver tensões tanto nas crianças como nas suas famílias. Essa transição pode colocar-se como um acontecimento gerador de stress, levando à emergência de sentimentos de insegurança e desconforto (Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). A reflexão e o planeamento das transições educativas são fundamentais para a definição de estratégias que permitam superar os desafios e as dificuldades associadas às mudanças e promover o bem-estar social e emocional das crianças e o desenvolvimento das suas competências cognitivas e aprendizagens (Vasconcelos, 2007).

Os primeiros estudos internacionais no âmbito da transição da EPE para o 1.º CEB surgiram em 1975 e 1977, após o Conselho da Europa sublinhar a necessidade de organização da escolaridade, mais precisamente o último ano da EPE e o 1.º CEB, numa perspectiva de maior flexibilidade, promovendo os processos de transição e adaptação escolar (Vasconcelos, 2007).

Nos últimos anos, a literatura tem-se debruçado sobre essa transição, revelando uma preocupação na compreensão dos fatores envolvidos nesse processo (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a, b; Bolgenhagen et al., 2021; Niklas et al., 2018), da atuação das escolas

e dos seus docentes (e.g. Marin et al., 2021; Puccioni et al., 2020; Urbina-García & Urbina-García, 2020) e do papel das crianças e das suas famílias (e.g. Formosinho et al., 2016; Lau & Power, 2018).

Compreender a diversidade de fatores envolvidos na transição educativa permite fornecer às crianças um suporte e apoio efetivo durante esse período (Besi & Sakellaiou, 2019a). Diversos estudos têm evidenciado que o desenvolvimento socioemocional das crianças, a relação interpessoal das crianças com pares e adultos, a boa relação das crianças com o educador de infância e professor do 1.º CEB, a capacidade para seguir regras no contexto escolar e a confiança das famílias relativamente à escola, se constituem como importantes fatores que podem facilitar a forma como as crianças vivenciam a sua transição para o novo ciclo (Besi & Sakellaiou, 2019a; Niklas et al., 2018).

É importante que seja reconhecido o papel das crianças na transição, tendo em consideração fatores importantes como as suas expectativas e sentimentos face à transição e as suas características e competências individuais. Deve ser dada às crianças a oportunidade de se assumirem como “autoras” das suas transições, sentindo-se implicadas e envolvidas nesse processo (Formosinho et al., 2016). Dessa forma, as crianças podem desenvolver sentimentos de autoconfiança e de segurança que serão importantes para a sua adaptação ao novo ciclo (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007).

O papel importante das famílias na transição tem sido alvo de várias pesquisas. Diversos estudos têm evidenciado que a atuação das famílias durante o período de transição e o período inicial do novo ciclo e a parceria que estabelecem com as escolas são importantes fatores na facilitação da transição e na adaptação positiva das crianças ao novo ciclo (Besi & Sakellaiou, 2019a; Formosinho et al., 2016; Lau & Power, 2018).

A atuação das escolas e dos seus profissionais – educadores de infância e professores do 1.º CEB têm também sido foco de diversos estudos na área das transições (e.g. Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016a). As escolas deverão estar *prontas* para acolher a diversidade de todas as crianças, devendo na sua atuação conceber a transição no planeamento das suas atividades numa estreita articulação, diálogo e cooperação entre todos os intervenientes no processo de transição (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016; OCED, 2017).

É consensual que a forma como as crianças vivenciam a transição para o 1.º CEB tem implicações a longo prazo no desenvolvimento das suas competências socioemocionais e nos seus processos de aprendizagem, não só no 1.º CEB, mas também em ciclos de escolaridade subsequentes (Margetts, 2009; Skouteris et al., 2012). Diversas investigações têm demonstrado a existência de correlações positivas entre as medidas de ajustamento das

crianças ao 1.º CEB e o sucesso escolar em ciclos de escolaridade posteriores (e.g. Margetts, 2009; Zhang et al., 2018). Por outro lado, as crianças que revelem dificuldades nesse período de transição e na sua adaptação escolar demonstram uma maior tendência para o insucesso escolar, dificuldades nos processos de atenção, emergência de comportamentos disruptivos, dificuldades socioemocionais e um maior índice de abandono escolar precoce (e.g. Perry & Weinstein, 1998; Ramey & Ramey, 2004). As dificuldades sentidas no período de transição podem levar a alterações no bem-estar emocional das crianças, gerando episódios de ansiedade, descontentamento face ao novo ciclo, sinais de fadiga, comportamentos de retirada e ao desenvolvimento de uma atitude negativa face à escola (Dunlop & Fabian, 2007; Elliott, 1995; Vasconcelos, 2009).

A transição da EPE ao 1.º CEB afigura-se como um “momento privilegiado para que a criança desenvolva uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória” (Oliveira, 2016a, p.119), sendo fundamental a sua antevisão e preparação para que se constitua como um momento de prazer na nova etapa da vida das crianças (Sim-Sim, 2010). Uma transição bem-sucedida irá influenciar de forma positiva a adaptação das crianças às novas exigências escolares e ao seu novo papel académico e social como aluno do 1.º CEB (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

A EPE desempenha um papel fundamental na transição para o 1.º CEB. As crianças que frequentam a EPE estão inseridas em ambientes de socialização e educação, o que contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais favorável em relação à escola e às aprendizagens, reduzindo assim o risco de abandono escolar precoce em comparação com as crianças que não frequentam a EPE (UNESCO, 1996).

2.2.1. Modelos conceptuais da transição educativa

A investigação na área das transições educativas, desenvolvida nos últimos anos, tem levantado diversas questões. Nos últimos anos têm-se desenvolvido estudos que providenciam quadros teóricos sobre as transições educativas (Petriwskyj et al., 2014) e definem metodologias de investigação para esses processos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Dada a natureza complexa e multidimensional da transição, é importante analisá-la à luz de uma perspetiva holística, ecológica e dinâmica. Isso implica reconhecer a influência da transição no percurso educativo e evolutivo das crianças, bem como a participação direta de todos os atores inerentes a esse processo: crianças, escolas, famílias, docentes e comunidades (Abellán, 2019; Babić, 2017; Castro et al., 2018; Perry & Weinstein, 1998; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Além disso, é fundamental considerar a relação desses atores com os próprios contextos nos quais estão inseridos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Muitas investigações no âmbito da transição das crianças para o 1.º CEB, centram-se numa ideologia convencional de *prontidão escolar*, em que a transição bem-sucedida é vista como dependente de características e competências evidenciadas pelas próprias crianças à entrada no novo ciclo (e.g. Bay; 2020; Noel, 2010). Essa perspetiva centrada na *prontidão* coloca o *locus* da responsabilidade da transição e adaptação na própria criança (Dockett & Perry, 2009; Hirst et al., 2011). O conceito de *prontidão* é descrito na literatura como estando associado à idade ou estágios de desenvolvimento da criança e a um conjunto de habilidades e conhecimentos que as crianças deveriam ser capazes de demonstrar ou saber antes do início do 1.º CEB (Dockett & Perry, 2009). Nessa perspetiva de *prontidão* da criança, o sucesso na adaptação ao 1.º CEB e na aquisição das aprendizagens inerentes a ele está associado exclusivamente às competências e capacidades demonstradas pelas crianças à entrada no 1.º CEB (Dockett & Perrey, 2009). Contudo, essa visão centrada na criança tende a ser limitada, porque não leva em consideração os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas e também desconsidera fatores importantes ao nível da criança, como a saúde física e mental e o bem-estar social e emocional (Dockett & Perry, 2007; Dockett et al., 2010).

É consensual que as crianças que apresentam capacidade de gerir os seus sentimentos, de adequar o seu comportamento aos novos contextos e de estabelecer novas amizades e relações sociais positivas revelam uma maior capacidade de ajustamento a novos contextos escolares (Eisenberg et al., 2010; Lane et al., 2004; Martí et al., 2022). Embora seja importante considerar as crianças como atores principais da transição, é também necessário reconhecer que as crianças não existem isoladamente. As crianças são seres sociais inseridos em diferentes contextos, como a família, a escola e a comunidade. Esses contextos têm um impacto relevante na forma como a criança irá vivenciar a sua transição e adaptação ao 1.º CEB (Dockett & Perrey, 2007; Fabian & Dunlop, 2007).

A maioria dos atuais modelos explicativos da transição educativa e adaptação escolar baseiam-se na premissa da existência de uma interinfluência entre as características das próprias crianças e os contextos nos quais estão inseridas. Esses modelos reconhecem que as relações entre esses elementos são dinâmicas ao longo do tempo e influenciam os processos de desenvolvimento e adaptação das crianças (Perry & Weinstein, 1998; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

O modelo ecológico de Bronfenbrenner insere-se numa perspetiva dinâmica e ecológica do desenvolvimento humano. Esse modelo defende que as pessoas e os processos psicológicos são indissociáveis dos contextos nos quais estão inseridos. Segundo essa

abordagem, as transições ocorrem através de uma interação entre as mudanças biológicas e circunstâncias ambientais, com adaptação mútua da pessoa e do ambiente (Bronfenbrenner, 1989,1996). De acordo com esse modelo, as transições educativas bem-sucedidas não são apenas resultado das competências e características individuais das crianças, mas sim do produto das relações próximas e colaborativas entre as crianças, famílias, escolas, pares e comunidades (Ramey & Ramey, 2007). É por meio da interação recíproca, direta ou indireta, entre as crianças e os diferentes contextos que ocorrem as mudanças no desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989, 1996). São essas redes de conexões interdependentes entre os diferentes contextos ecológicos que se tornam fatores importantes na transição educativa das crianças (Bronfenbrenner, 1989, 1996).

No modelo ecológico, o desenvolvimento humano ocorre dentro de um sistema ecológico composto por diferentes níveis estruturais: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (Bronfenbrenner, 1989, 1996). O microssistema refere-se ao ambiente imediato em que os indivíduos estabelecem as suas relações interpessoais e afeta de forma direta o seu desenvolvimento. É no microssistema que a criança passa a maior parte do tempo, envolvendo-se em atividades e interações diretas. Ele inclui a casa (ambiente doméstico), a família, o JI, a escola e o grupo de pares. O mesossistema envolve as inter-relações entre os diferentes contextos em que o indivíduo está inserido. Refere-se às interações entre a família, a escola, o grupo de pares e outros contextos, tendo um impacto indireto no desenvolvimento. O exossistema está relacionado aos elementos que afetam a vida do indivíduo, mas que não têm uma relação direta com ele, exercendo uma influência indireta no desenvolvimento. No caso da criança, o exossistema pode incluir o local de trabalho da família, o círculo de amigos familiares, os adultos da escola ou outros recursos da comunidade. O macrossistema está relacionado aos elementos culturais nos quais o indivíduo está inserido e a sua relação com o sistema de valores, crenças e estilos de vida. Ele abrange as influências culturais mais amplas que moldam os contextos em que a criança vive (Bronfenbrenner, 1989, 1996).

De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989, 1996), as transições ocorrem na vida do indivíduo sempre que houver mudanças no seu papel ou atividades, permitindo o desenvolvimento e crescimento. Durante as transições, os indivíduos adquirem uma concepção mais ampla e diferenciada de si mesmos no ambiente ecológico em que estão inseridos (Bronfenbrenner, 1989, 1996). Nessa perspectiva ecológica, as transições vivenciadas na infância devem ser vistas como processos contínuos e dinâmicos. Elas ocorrerem dentro de um contexto de relações colaborativas entre diferentes atores e contextos (Bronfenbrenner, 1989, 1996).

Numa atualização ao modelo ecológico do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner e Morris (1998) desenvolveram o modelo bioecológico. Nesse modelo, o desenvolvimento é caracterizado como um processo contínuo que ocorre ao longo do tempo, associado a mudanças nas características biopsicológicas do indivíduo. Na perspectiva bioecológica, todo o desenvolvimento deve ser visto em quatro áreas distintas: processo, pessoa, contexto e tempo. O desenvolvimento ocorre por meio de interações diretas e indiretas com o ambiente, designadas de processos proximais, que dependem das características biológicas e psicológicas da pessoa, dos contextos e do tempo em que ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Essa dependência das características biológicas e psicológicas das pessoas, juntamente com a influência das experiências diretas e indiretas estabelecidas entre os diferentes contextos, torna a transição educativa como um processo único para cada criança (Margetts, 2003). Cada criança vivencia as transições de forma singular, influenciada pelas suas características individuais, pelos contextos em que está inserida e pelo tempo em que ocorre. O modelo bioecológico destaca a importância de considerar a interação dinâmica entre esses elementos na compreensão e apoio às transições educativas das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), a transição entre a EPE e o 1.º CEB implica uma ligação estreita entre os dois contextos educativos. Nesse modelo, reconhece-se que todas as experiências vivenciadas pelas crianças nesses contextos, bem como em contextos externos, influenciam o processo de transição e adaptação ao novo ciclo.

Com uma abordagem assente no reconhecimento do papel dos diferentes contextos ecológicos, pode-se assumir que na transição das crianças da EPE para o 1.º CEB

...nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do 1.º Ciclo e o jardim-de-infância, sendo estes contextos simultaneamente afetados por outros fatores externos (por exemplo, emprego dos pais, políticas, locais de apoio à infância, etc.) (Vasconcelos, 2009, p.46).

Modelo ecológico e dinâmico

O modelo ecológico e dinâmico da transição educativa, desenvolvido por Pianta et al. (1999), amplia a compreensão da transição para o 1.º CEB, considerando a inter-relação dos diferentes contextos e enfatizando a qualidade dessas interações. Nesse modelo, o sucesso da transição educativa está intrinsecamente ligado à qualidade da relação estabelecida entre o contexto familiar e o contexto escolar. A qualidade dessa relação é influenciada por diversos

fatores, como as características pessoais dos envolvidos (criança, famílias e docentes), os recursos económicos e educacionais disponíveis e a influência da comunidade (Pianta et al., 1999). A transição educativa, no contexto da transição da EPE para o 1.º CEB, deve ter em consideração os diferentes contextos relevantes nos quais a criança está inserida, como a família, o JI, a escola e a comunidade. É fundamental compreender as relações que a criança estabelece ao longo do tempo nesses contextos e reconhecer a influência mútua resultante dessas relações.

De acordo com esse modelo, o estabelecimento de relações positivas nos diversos contextos é um fator importante para o sucesso das transições educativas. A qualidade das interações e das relações estabelecidas pela criança no JI, na família, no 1.º CEB e na comunidade desempenham um papel importante na adaptação e no desenvolvimento da criança durante a transição (Pianta et al., 1999).

Essa perspetiva ecológica e dinâmica da transição educativa, destaca a importância das inter-relações entre os contextos e a qualidade das relações estabelecidas para o sucesso da transição da EPE para o 1.º CEB. Compreender e promover relações positivas nos diferentes contextos em que a criança está inserida contribuiu para uma transição educativa bem-sucedida e para o desenvolvimento escolar e social da criança (Pianta et al., 1999).

Modelo de sistemas de transição

O modelo de sistemas de transição desenvolvido por Fabian e Dunlop (2002) tem como base o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) e destaca a participação ativa da criança e de outros atores envolvidos, como docentes e família, no processo de transição da EPE para o 1.º CEB. Nesse modelo, o potencial da criança (suas características e competências individuais) e a atuação e potencialidades da família e dos profissionais de educação, são considerados agentes de mudança e não apenas sujeitos participantes no processo de transição (Fabian & Dunlop, 2007).

Segundo Fabian & Dunlop (2007), na transição da EPE para o 1.º CEB, a criança estabelece uma relação direta com três microssistemas distintos: a família, o jardim de infância e a escola de 1.º CEB. Esses três microssistemas devem ser analisados de forma integrada, reconhecendo as inter-relações e influência mútua que estabelecem entre si (Fabian & Dunlop, 2002). O sucesso das transições educativas, de acordo com esses autores, está relacionado com a cultura de colaboração, informação e corresponsabilização assumida por esses microssistemas. Além disso, é importante considerar a inter-relação e influência mútua com diferentes mesossistemas, como a comunidade local, as políticas educativas e os

programas educacionais desenvolvidos pelas instituições de educação e ensino (Fabian & Dunlop, 2002).

Em resumo, o modelo de sistemas de transição destaca a importância da participação ativa da criança e dos diferentes atores envolvidos, como a família e os docentes, no processo de transição da EPE para o 1.º CEB. A colaboração e interação entre os microsistemas (família, JI e 1.º CEB) e a influência dos mesossistemas (comunidade e políticas educativas) são elementos-chave para o sucesso das transições. Esse modelo sublinha a necessidade de uma abordagem colaborativa e de cooperação entre os diferentes contextos e atores envolvidos na transição, com o objetivo comum de promover o desenvolvimento da criança e a e vivência de transições bem-sucedidas.

Analisar a transição educativa à luz de modelos ecológicos e dinâmicos (e.g. Pianta et al., 1999; Dunlop & Fabian, 2007) permite adotar uma perspectiva mais abrangente e complexa desse processo. Isso significa abandonar uma visão maturacionista que considera a *prontidão* da criança como o único preditor do sucesso na aprendizagem escolar, centrando-se exclusivamente na preparação individual das crianças para a entrada no 1.º CEB (Ramey & Ramey, 2004).

Os modelos ecológicos e dinâmicos da transição reconhecem a inter-relação entre diferentes contextos e atores envolvidos na transição educativa, como a família, a escola, a comunidade e os próprios docentes. Destacam que o sucesso da transição e adaptação escolar não pode ser atribuída unicamente às características e competências individuais da criança, mas ao resultado de uma complexa interação entre essas características/competências, os contextos em que ela está inserida e as relações estabelecidas entre eles (Fabian & Dunlop, 2002; Pianta et al., 1999). Nesses modelos a transição educativa assume-se como um processo multifacetado e dinâmico, que envolve a interação entre fatores individuais, contextuais e relacionais ao longo do tempo.

A visão ecológica e dinâmica da transição, abre espaço para uma abordagem mais holística e colaborativa, em que a preparação da transição envolve a colaboração ativa entre família, escola e comunidade, reconhecendo a importância de múltiplos fatores e relações para o seu sucesso. Todos os intervenientes devem atuar de forma partilhada e consertada em prol do sucesso da transição e adaptação da criança ao novo ciclo escolar. Preparar e atuar nas transições educativas pressupõe uma colaboração mútua entre educadores de infância, professores do 1.º CEB, famílias, crianças, decisores políticos e outros agentes ou serviços das comunidades. A colaboração entre os vários atores envolvidos permite obter uma compreensão mais abrangente das necessidades e características das crianças, conduzindo a uma atuação mais personalizada nas transições (Sim-Sim, 2010)

3. *Strong and equal partnership* – Criança, família e escola na transição educativa

As transições educativas ao longo do percurso da criança são momentos críticos e importantes para o seu crescimento e desenvolvimento. Durante essas transições, as crianças e as suas famílias enfrentam novos desafios e mudanças significativas. Os estudos sobre a educação e os cuidados durante a primeira infância da OCDE (2006) destacam a importância de refletir e atuar na área das transições educativas. Esses estudos ressaltam a necessidade de estabelecer parcerias fortes e significativas entre todos os intervenientes envolvidos, incluindo crianças, famílias e profissionais de educação. Só numa perspetiva de trabalho conjunto entre todos os intervenientes se pode contribuir para que as transições sejam vivenciadas de forma positiva e estimulante.

A transição educativa, não se constituiu como um processo isolado e individual da criança, mas sim como um processo comunitário e ecológico, no qual a criança, a família, a escola e a comunidade desempenham papéis fundamentais (Fabian & Dunlop, 2007). É importante que as transições educativas sejam alvo de planeamento e de uma ação conjunta entre todos os seus intervenientes, numa perspetiva de co-construção de planos de transição que possam favorecer o estabelecimento de relações positivas entre os diferentes contextos e dar suporte à criança nessa fase importante da sua vida (Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

3.1. *A criança na transição educativa*

Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, as transições e a forma como são vivenciadas ganham cada vez mais importância. Hoje, compreende-se as transições como um modo de vida (*a way of life*), devendo a sociedade concertar esforços para apoiar e fornecer suporte às crianças, de modo que as transições sejam períodos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem (Brooker, 2008).

A maneira como a criança vivencia a transição para o 1.º CEB é especialmente relevante, devido ao impacto significativo a longo prazo tanto na sua trajetória educacional quanto no seu desenvolvimento psicossocial (Abellán, 2019; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Vasconcelos, 2007). A literatura tem-se dedicado a examinar o papel das crianças nas transições educativas da EPE para o 1.º CEB, especialmente na identificação de fatores da criança que podem facilitar esse processo (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Goble et al., 2017; Huang, 2014), bem como na análise das suas conceções e sentimentos em relação à transição e ao 1.º CEB.

A prática demonstra que algumas crianças apresentam maior ou menor facilidade nos processos de transição (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007). Embora esse processo seja complexo e dependa de vários fatores (como família, escola e práticas educativas), sabe-se que as características individuais e as competências da criança desempenham um papel importante na transição (Vasconcelos, 2007).

A resiliência, entendida como um conjunto de qualidades que podem apoiar a criança durante os momentos de mudança, torna-se uma das competências essenciais para a transição educativa (Fabian & Dunlop, 2007). Uma criança resiliente mostra-se mais otimista em relação à transição e às mudanças associadas a ela, adotando uma postura mais dinâmica e conseguindo incorporar as mudanças de forma positiva no seu desenvolvimento (Eisenberg et al., 2010; Vasconcelos, 2009).

A autoconfiança é também uma competência relevante para a transição. Uma criança que apresente pouca confiança, que não se sinta capaz de realizar as tarefas ou de se integrar num novo grupo, tem maior probabilidade de enfrentar dificuldades durante o período de transição e na sua adaptação e aprendizagem escolar futura (Akçinar, 2013; Margetts, 2002).

As competências sociais, a capacidade de se relacionar com os pares e a capacidade de fazer novos amigos são facilitadoras do processo de transição e do desenvolvimento de aprendizagens escolares subsequentes (Akçinar, 2013; Duncan et al., 2007; Griebel & Niesel, 2003; McClelland et al., 2006). A relação estabelecida entre a criança e o professor do 1.º CEB também desempenha um papel relevante na transição (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Dockett et al., 2010; Marković & Jagodić, 2021). A manutenção das amizades do JI pode também facilitar a transição, uma vez que a criança se sente mais apoiada e integrada no grupo de pares (Castro et al., 2012; Margetts, 2002). Crianças com interações positivas com os pares e adultos na escola demonstram níveis mais altos de motivação e uma atitude positiva e persistente perante as mudanças associadas à transição (Coolahan et al., 2000).

A presença de dificuldades nas competências sociais pode levar à emergência de comportamentos perturbadores no contexto de sala de aula e a uma relação negativa entre a criança, os seus pares e o professor do 1.º CEB, dificultando a transição e adaptação da criança (Romano et al., 2010).

As competências associadas à regulação comportamental são descritas na literatura como facilitadoras do processo de transição (e.g. Duncan et al., 2007; Margetts, 2002; McClelland et al., 2006). É importante que a criança, nas suas relações interpessoais e realizações no contexto escolar, tenha a capacidade de controlar o seu comportamento (autocontrolo), mantenha uma atenção adequada e seja capaz de gerir adequadamente

momentos de frustração (Vasconcelos, 2007). Para uma transição educativa bem-sucedida, é importante que a criança demonstre capacidades adequadas de autocontrole, capacidade de dedicar o tempo e atenção necessária às tarefas escolares, comportamentos de independência em relação ao adulto (professor) e capacidade de seguir instruções e regras do novo contexto (McClelland et al., 2006). Dificuldades na regulação do comportamento estão associadas a dificuldades na transição educativa e na adaptação da criança ao novo ciclo (McIntyre et al., 2006).

As competências cognitivas desenvolvidas na EPE estão associadas a uma melhor adaptação à escola e ao desempenho escolar posterior (Goble et al., 2017; Huang, 2014; Marković & Jagodić, 2021; Yeo & Clarke, 2007). Os conhecimentos adquiridos antes da entrada para o 1.º CEB nas áreas de matemática, leitura e escrita podem facilitar a transição da criança e a sua adaptação, na medida em que ajudam a criança a lidar com as tarefas escolares no início da escolaridade e aumentam o sentimento de autoeficácia perante as novas aprendizagens (Duncan et al., 2007).

Ao analisar as expectativas e conceções das crianças em relação à transição da EPE para o 1.º CEB, é comum encontrar na literatura referência a sentimentos ambivalentes em relação a essa transição (e.g. Elliott, 1995; Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007). As crianças parecem perceber a transição para o 1.º CEB como uma experiência positiva, encarando-a como um processo natural e evolutivo das suas vidas, demonstrando alegria e motivação (Dockett & Perry, 2002; Elliott, 1995; Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021). Essa transição é associada pelas crianças a conceitos como crescimento, desafio e novas aprendizagens (Castro et al., 2012; Dockett & Perry, 2002; Formosinho et al., 2016). A literatura refere também um aumento da motivação em relação às novas aprendizagens escolares, como a leitura e a escrita, e também em relação ao novo ambiente e novos amigos do 1.º CEB (Elliott, 1995; Formosinho et al., 2016).

Apesar de a transição para o 1.º CEB ser considerada pela maioria das crianças como um processo natural e evolutivo, é comum surgirem sentimentos negativos de ansiedade e receio (Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021; Wong, 2014). Essa ansiedade e receio surgem devido ao desconhecido que irão encontrar, sabendo que o funcionamento será diferente do que conheciam até então no JI, e receiam não conseguir lidar com as novas regras e corresponder às expectativas em relação às aprendizagens escolares (Einarsdóttir, 2003; Wong, 2014). A literatura destaca também o receio da criança em relação aos colegas mais velhos do 1.º CEB e às possíveis dificuldades na integração social em novos grupos de amigos (Einarsdóttir, 2003; Margetts & Phatudi, 2013).

É importante reconhecer o direito da criança à participação e dar-lhe voz ativa durante o período de transição. A família e as escolas devem estar atentas à opinião e aos sentimentos da criança em relação à transição, incluindo as suas percepções e expectativas no planeamento e nas ações durante esse período. Permitir que a criança fale sobre a transição e expresse os seus pensamentos e sentimentos a respeito dela pode ser um fator importante para uma transição bem-sucedida. Ao compartilhar os seus pensamentos, sentimentos e receios a criança pode sentir-se ouvida pelo adulto (e.g. família e o educador de infância), perceber que a sua opinião é valorizada e, dessa forma, lidar melhor emocionalmente com as mudanças inerentes à transição para o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016).

A transição para o 1.º CEB representa uma mudança importante na vida das crianças (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Para a maioria delas, essa transição é sentida como satisfatória e gratificante, mas para outras, a transição pode tornar-se desafiadora e stressante (OCDE, 2017). A literatura evidencia diversas competências e características ao nível da criança que podem influenciar a sua capacidade de adaptação ao novo ciclo. Isso inclui a capacidade de resiliência (Fabian & Dunlop, 2007; Eisenberg et al., 2010), os sentimentos de autoconfiança (Akçinar, 2013; Margetts, 2002), as competências cognitivas desenvolvidas na EPE (Golbe et al., 2017; Markovic & Jagodic; 2021), os sentimentos e expectativas da criança em relação à transição (Formosinho et al., 2016; Eskelä-Haapanen et al., 2022), a motivação diante novo ciclo e das novas aprendizagens (Formosinho et al., 2016; Eskelä-Haapanen et al., 2022) e as competências socioemocionais, como a capacidade de gerir as emoções (Akçinar, 2003; Duncan et.al, 2007), a capacidade de se relacionar com pares e professores (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Marković & Jagodić, 2021) e a capacidade de regular o comportamento (Duncan et al., 2007; McClelland et al., 2006).

3.2. A família na transição educativa

O contexto familiar desempenha um papel fundamental na socialização e educação da criança, sendo o primeiro ambiente em que ela se desenvolve e adquire conhecimentos e valores. Tanto a família como a escola são espaços onde a criança passa a maior parte do tempo durante a infância, tornando-se crucial uma comunicação e cooperação entre esses dois contextos, especialmente em momentos importantes como a transição da EPE para o 1.º CEB.

A transição da EPE para o 1.º CEB não implica apenas mudanças na vida da criança, mas também alterações nas dinâmicas familiares, como mudanças de rotinas, hábitos, sentimentos e crenças (Bérubé et al., 2018; Dockett & Perry, 2004; Harper, 2016; Lehrer et al., 2017). A literatura destaca que essa transição afeta a família em diferentes níveis –

individual, relacional e contextual (Griebel & Niesel, 2009). Individualmente, os pais passam por uma mudança na sua identidade ao tornarem-se pais de um aluno do 1.º CEB, assumindo a responsabilidade pelo sucesso educativo e ajustando as suas próprias necessidades em função da vida escolar da criança (Formosinho et al., 2016; Griebel & Niesel, 2009). Em termos de relacionamento, a família precisa de lidar com a rutura da relação com o educador de infância, as outras crianças e os pais do grupo da EPE, e estabelecer novas relações com o professor do 1.º CEB e com os pais e crianças desse novo contexto (Griebel & Niesel, 2009). Contextualmente, a transição implica a adoção de rotinas mais exigentes e um maior apoio à criança, além da necessidade de comunicação e participação da família na escola (Griebel & Niesel, 2009).

À semelhança das crianças, a transição da EPE para o 1.º CEB é vivida pelas famílias com sentimentos ambivalentes. Por um lado, as famílias encaram essa transição com entusiasmo e motivação, percebendo-a como parte natural do percurso educativo da criança (Formosinho et al., 2016; Santos, 2020). No entanto, é comum que a família experimente ansiedade e receio em relação a essa transição (Elliott, 1995; Formosinho et al., 2016; Hanson et al., 2000). Os sentimentos de ansiedade da família estão relacionados com as novas exigências do 1.º CEB, a abordagem pedagógica mais focada nas aprendizagens curriculares e a consequente diminuição das atividades lúdicas, além da descontinuidade no funcionamento entre a EPE e o 1.º CEB (e.g. regras mais rígidas e maior necessidade de a criança permanecer mais tempo sentada para a realizar tarefas) (Formosinho et al., 2016; Wildenger & McIntyre, 2011). Além disso, há preocupações em relação a possíveis dificuldades sociais e comportamentais que a criança possa enfrentar durante essas transições (Formosinho et al., 2016). A família receia que a criança tenha dificuldades em se adaptar às novas rotinas, cumprir as regras de sala de aula e ajustar o seu comportamento de maneira eficaz (Formosinho et al., 2016; Wildenger & McIntyre, 2011).

A entrada no 1.º CEB também traz mudanças no papel que a família desempenha na vida escolar da criança. Com frequência, a família percebe que após essa transição têm menos contato com a escola e com o professor do 1.º CEB em comparação ao período anterior no JI, o que pode levar a uma redução do envolvimento e participação na vida escolar da criança (Formosinho et al., 2016).

Apesar dos sentimentos negativos e preocupações associadas à transição para o 1.º CEB, as famílias podem manifestar sentimentos de autoeficácia em relação ao seu envolvimento nesse processo. Elas demonstram altos níveis de satisfação com a comunicação estabelecida com a criança sobre essa transição, a sua capacidade de ajudar e apoiar a criança na gestão das emoções e expectativas, e o acompanhamento que proporcionam à criança nesse período (Santos, 2020).

As famílias geralmente vivenciam a transição da criança para o 1.º CEB com base nas suas concepções sobre esse novo ciclo e nas suas experiências anteriores de transições educativas (Castro et al., 2012). Se a família demonstrar grande ansiedade em relação a essa transição e expectativas elevadas em relação ao progresso escolar da criança, essa atitude pode afetar a forma como a criança encara a sua transição, muitas vezes resultando em sentimentos de stress e ansiedade na criança (Castro et al., 2012; Chan, 2012).

Reconhecendo a influência da família nos períodos de transição e as mudanças que esse processo traz para elas próprias, torna-se cada vez mais importante que as famílias desempenhem em papel ativo na organização e planeamento dessas transições, de modo a se sentirem incluídas nesse processo e a vivenciá-lo com o a maior tranquilidade possível (Dockett & Perry, 2004; Griebel & Niesel, 2009). É reconhecido o desejo da família se envolver ativamente com a escola na preparação dessa transição, assim como o desejo de receber mais informações sobre o 1.º CEB, incluindo o seu funcionamento, estratégias e atividades nas quais possam participar em parceria com a escola ou implementar no ambiente familiar, com o objetivo de facilitar a transição (Hanson et al., 2000; Formosinho et al., 2016; Santos, 2020; Tao et al., 2019).

A participação da família em atividades desenvolvidas com o objetivo de facilitar a transição, leva a uma maior perceção de eficácia no acompanhamento da vida escolar da criança (Giallo et al., 2010; Lau & Power, 2018), a uma relação mais próxima com outras famílias que possam estar a passar pelo mesmo processo (Dockett et al., 2002), a um maior conhecimento da criança e das suas características pessoais – dificuldades e potencialidades (Kreider, 2002) e a um maior conhecimento do funcionamento e práticas pedagógicas relacionadas ao 1.º CEB (Kreider, 2002).

A promoção de uma relação positiva e contínua entre a escola e a família não facilita apenas a transição educativa, mas também contribui para o sucesso social e escolar da criança ao longo do seu percurso educativo (Boonk et al., 2018; Formosinho et al., 2016; Galindo & Sheldon, 2012; Halle et al., 2012; Harper, 2016).

Os estudos de Harper (2016) demonstraram a importância da família e a sua atuação na promoção de uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB. Além das atividades de envolvimento da família com a escola durante o período da transição (e.g. visitas às novas instalações escolares e conhecer e dialogar com o novo professor), destacaram também a importância de diversas atividades a serem realizadas no contexto de “casa”, como estabelecer novos hábitos e horários ajustados ao 1.º CEB, dialogar com a criança sobre o novo ciclo escutando as suas expectativas e sentimentos, fornecer um apoio efetivo à criança em relação às suas preocupações e receios em relação à nova escola, e promover momentos

de brincadeira com outras crianças, estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais (Harper, 2016).

Os estudos de Boonk et al. (2018), centrados numa revisão de 75 estudos sobre o envolvimento parental e o desempenho escolar das crianças, revelaram que o acompanhamento das tarefas escolares em casa, as altas expectativas em relação à aprendizagem da criança, a comunicação da família com a criança em relação à escola e o apoio nas aprendizagens mostraram relações positivas e consistentes entre o envolvimento parental e o subsequente desenvolvimento escolar da criança.

As atuais diretrizes para a EPE, estabelecidas nas OCEPE, reconhecem o papel determinante da família no percurso educativo da criança e na sua transição para o 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2016). É esperado que a família assuma um papel ativo e de responsabilidade partilhada com a escola em relação à educação da criança e às suas aprendizagens (Mata & Pedro, 2020). O envolvimento da família na escola contribuiu para enriquecer o planeamento e a avaliação das práticas educativas desenvolvidas (Lopes da Silva et al., 2016). Cabe às escolas desempenhar um importante papel ao disponibilizar informações à família sobre a transição para o 1.º CEB, esclarecer eventuais dúvidas, estabelecer estratégias e atividades de articulação entre a família, o JI e o 1.º CEB, bem como promover a participação da família em atividades desenvolvidas no contexto escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

É fundamental promover um diálogo e uma articulação abrangente entre a escola e a família, envolvendo tanto a EPE, com os seus educadores de infância, como o 1.º CEB, com os seus professores. A atuação conjunta da EPE e do 1.º CEB com as famílias possibilita que estas tenham uma sensação de continuidade educativa, em que a transição não é percebida como uma rutura nas relações escolares estabelecidas até então. Isso confere à família maior segurança diante das mudanças inerentes ao 1.º CEB e um sentimento de maior eficácia no apoio à criança durante essa transição (Lopes da Silva et al., 2016).

Incluir as conceções da família sobre a transição para o 1.º CEB, suas opiniões, dúvidas e até as suas experiências em anteriores em transições educativas contribui para o sucesso desse processo (Formosinho et al., 2016; Miller, 2015).

Sem dúvida, a família desempenha um papel central e fundamental no apoio à criança durante a transição para o 1.º CEB. A sua participação ativa e a colaboração com os profissionais de educação resultam em benefícios para todos os envolvidos, promovendo um processo educativo mais eficaz e uma transição bem-sucedida (Mata, Brito & Pereira, 2022). Uma parceria entre a família e a escola, baseada numa comunicação bidirecional, respeito mútuo, partilha de responsabilidade e abordagem inclusiva, permite o desenvolvimento de um

sentimento de pertença tanto para as famílias como para todos os envolvidos, o que é essencial para uma transição bem-sucedida (Mata & Pedro, 2020; Mata, Brito & Pereira, 2022). Através dessa abordagem colaborativa, a família pode contribuir com informações importantes sobre as necessidades específicas da criança, fornecer apoio emocional, participar em atividades escolares e ajudar a construir uma base sólida para o sucesso escolar e social da criança (Dockett & Perry, 2002; Formosinho et al., 2016).

É importante destacar que essa parceria entre a família e a escola não pode limitar-se apenas ao período de transição, mas deve ser mantida ao longo do percurso escolar da criança. Só dessa forma, é possível estabelecer uma relação contínua e fortalecida, que promove um ambiente educativo enriquecedor e apoia o desenvolvimento integral da criança (Mata & Pedro, 2020).

3.3 A escola na transição educativa

A literatura tem evidenciado a importância das transições entre os diferentes ciclos de educação e o seu efeito no desenvolvimento psicossocial e escolar das crianças ao longo do seu percurso educativo (Abellán, 2019; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Vasconcelos, 2007). As escolas e as políticas educativas devem alinhar-se em um objetivo comum de garantir o sucesso e o bem-estar de todas as crianças e criar condições para que as transições entre ciclos educativos sejam vividas de forma harmoniosa por todos os envolvidos (OCDE, 2017; Queensland Government, 2022). Cabe às escolas a importante função de responder às necessidades de todas as crianças e promover uma gestão competente do currículo, com base na continuidade educativa entre os vários ciclos (Oliveira, 2016b). Incluir as transições nos seus planos de ação deve ser uma responsabilidade e uma prioridade assumida pelas escolas (OCDE, 2017).

Na perspetiva da transição da criança da EPE para o 1.º CEB, cabe às escolas estarem preparadas para acolher as crianças no novo ciclo, respondendo de forma adequada à diversidade cultural e socioeconómica das famílias, bem como às características individuais de cada criança (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Romano et al., 1994).

A frequência da EPE assume especial importância para o início da escolaridade, sendo um contexto onde as crianças podem adquirir competências e atitudes necessárias para o futuro sucesso escolar (OCDE, 2018). Refletir sobre a transição implica uma visão abrangente de todo o percurso da criança, envolvendo uma parceria entre a EPE, o 1.º CEB e os ciclos subsequentes.

Assiste-se a uma crescente preocupação na definição de políticas e diretrizes educativas que visam um alinhamento e continuidade dos currículos entre os diferentes ciclos de educação (OCDE, 2017), assim como um investimento nos cuidados da primeira infância e na EPE (OCDE, 2017, 2018).

Em Portugal, tem havido um notável crescimento no investimento em políticas educativas direcionadas para a intervenção em idades mais precoces, destacando-se da média da OCDE na percentagem de crianças com idades entre os três e os cinco anos matriculadas na EPE (93%), enquanto a média na OCDE é de 83% (Costa, 2022). O alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade (Lei n.º 85/2009) e a consagração da universalidade da EPE para crianças a partir dos quatro anos de idade (Lei n.º 65/2015) refletem a preocupação do governo em criar percursos educativos contínuos, sequenciais e que assegurem uma continuidade.

Nas atuais OCEPE, existe uma clara ênfase na continuidade educativa, especialmente na transição da EPE para o 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2016). É fundamental e necessário que a escola proporcione à criança, “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

3.3.1. O educador de infância e o professor de primeiro ciclo na transição educativa

Numa perspetiva holística, baseada no modelo ecológico e dinâmico das transições educativas, a transição da EPE para o 1.º CEB é compreendida como um processo dinâmico que envolve vários intervenientes e está intrinsecamente ligado aos contextos em que ocorre (Pianta et al., 1999).

Nesse sentido, os profissionais de educação desempenham um papel central nessa transição, especialmente os educadores de infância e os professores do 1.º CEB. É fundamental que esses profissionais atuem em conjunto, reconhecendo as diferenças em termos de campo de atuação e diretrizes pedagógicas, em prol da transição educativa e do sucesso escolar e social das crianças (Formosinho et al., 2016). Tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB devem dedicar uma atenção especial à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Trabalhando em conjunto, podem garantir que a transição entre os diferentes contextos educativos seja harmoniosa e positiva (Vasconcelos, 2009; Oliveira, 2016b).

A literatura demonstra que a atuação dos educadores de infância e dos professores de 1.º CEB, assim como as diretrizes adotadas pelas escolas, têm um impacto significativo na forma como a criança e a sua família vivenciam o período de transição. (Bolgenhagen et al., 2021; Erkan et al., 2021; Formosinho et al., 2016). A implementação de estratégias de transição e acolhimento no 1.º CEB, numa ação concertada entre a EPE e o 1.º CEB, pode facilitar a transição e evitar possíveis situações de desconforto e rutura nas crianças e suas famílias (Formosinho et al., 2016). A cooperação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, numa perspetiva de continuidade pedagógica e curricular, assim como a partilha de informações sobre as crianças, demonstra ter um valor predito para o desenvolvimento da criança, incluindo as suas aprendizagens escolares (Athola et al., 2011). É importante que os educadores de infância e professores do 1.º CEB considerem a transição para o 1.º CEB como parte integrante do seu plano de ação pedagógica, desenvolvendo atividades que facilitem a transição e a adaptação da criança ao novo ciclo (Bolgenhagen et al., 2021; Formosinho et al., 2016).

Na EPE, os educadores de infância são os primeiros profissionais de educação com os quais a criança tem contacto no meio escolar. Cabe-lhes a importante função de proporcionar à criança experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam desenvolver as suas potencialidades, bem como cultivar uma identidade e autoestima positivas, preparando-a para enfrentar a transição para o 1.º CEB de maneira positiva e harmoniosa (Lopes da Silva et al., 2016).

O papel do professor do 1.º CEB, no contexto dessa transição, não se limita apenas ao acolhimento da criança no novo contexto. É responsabilidade desse profissional estabelecer uma comunicação próxima com os educadores de infância, participar de atividades de articulação com a EPE que facilitem a transição, além de garantir estratégias que promovam uma boa adaptação da criança e o adequado desenvolvimento das suas competências pessoais e escolares (Skouteris et al., 2012).

Apesar de ser reconhecida a importância de estabelecer um sentido de continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, assim como a necessidade de aproximação e articulação entre estes dois níveis de educação (Lopes da Silva et al., 2016; OCDE, 2017), diversos estudos mostram uma clara divergência na forma com os educadores de infância e os professores do 1.º CEB percebem a transição e a sua atuação nessa área (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Formosinho et al., 2016; Lane et al., 2004).

Os educadores de infância tendem a valorizar mais a transição da criança da EPE para o 1.º CEB, demonstrando preocupações adicionais sobre como a criança irá vivenciar esse período e como eles próprios, enquanto educadores de infância, podem agir para facilitar

essa transição (Formosinho et al., 2016). Já os professores do 1.º CEB encaram a transição da criança da EPE para o 1.º CEB como um evento natural no percurso educativo da criança, valorizando as competências e características pessoais da criança como facilitadoras da sua adaptação à nova realidade escolar, dando pouca ênfase à sua atuação profissional e à influência que podem exercer nessa transição (Formosinho et al., 2016).

Apesar de os professores do 1.º CEB reconhecerem o papel importante da EPE e do educador de infância na transição da criança para o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016; Şahin et al., 2013), apenas um número reduzido desses profissionais reconhece a importância da continuidade pedagógica entre esses dois ciclos e a necessidade de uma reflexão e atuação conjunta (Formosinho et al., 2016). Com frequência, observa-se uma falta de colaboração entre a EPE e o 1.º CEB, marcada por um desconhecimento mútuo dos seus papéis e das práticas pedagógicas desenvolvidas, e até mesmo pela presença de atitudes de incompreensão, desvalorização e preconceitos em relação ao trabalho de cada um (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Formosinho et al., 2016; Lane et al., 2004).

Para os educadores de infância, a descontinuidade entre a EPE e o 1.º CEB é considerada um dos principais obstáculos à transição da criança para o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016). Na visão desses profissionais, as principais descontinuidades ocorrem nos aspetos organizacionais do 1.º CEB, incluindo a organização da sala de aula, os horários letivos e a abordagem pedagógica adotada pelo professor do 1.º CEB. Eles percebem que as práticas pedagógicas no 1.º CEB são centradas nos conteúdos curriculares, com pouca ênfase na liberdade de escolha e na participação ativa da criança na construção do conhecimento (Formosinho et al., 2016). Por outro lado, os professores do 1.º CEB justificam a descontinuidade na sua atuação em relação à EPE com base nas exigências de cumprir as metas de aprendizagem definidas nos documentos curriculares (Formosinho et al., 2016).

Diante da divergência nas conceções e práticas adotadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB, é crucial que ambos se permitam compartilhar as suas perspetivas com o objetivo de alcançar uma visão comum da transição e melhorar os processos educativos. A atuação conjunta e em sintonia desses profissionais promove não apenas transições suaves e felizes, mas também o desenvolvimento escolar e social das crianças (Formosinho et al., 2016; OCDE, 2017; Vasconcelos, 2007). É importante que os educadores de infância assumam de uma maneira mais efetiva o papel de docentes que integram um sistema educativo amplo, no qual a EPE representa a primeira etapa da vida escolar das crianças (Cardona, 2002). Por sua vez, aos professores do 1.º CEB cabe reconhecer que o percurso escolar da criança começa muito antes da sua entrada para o 1.º CEB e que é sua responsabilidade considerar as novas aprendizagens escolares como uma continuidade das aprendizagens e competências já desenvolvidas pela criança (Griebel & Niesel, 2012).

Os educadores de infância e os professores de 1.º CEB devem adotar uma postura colaborativa, que encare a aprendizagem da criança numa perspetiva ecológica, reconhecendo que as experiências prévias da criança conferem significado e impulsionam experiências e aprendizagens futuras mais consistente e concretas, as quais podem contribuir para transições positivas da EPE para o 1.º CEB (Marchão, 2002).

3.3.2. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico – a continuidade pedagógica e a articulação curricular

A transição educativa deve ser entendida como uma “passagem harmoniosa e regulada no interior de uma organização” (Roldão, 2008, p.191). Dada a importância da transição da EPE para o 1.º CEB na vida da criança, é importante que esse período seja objeto de uma reflexão profunda por parte dos profissionais de educação, incorporado nas suas intencionalidades educativas, procurando uma articulação curricular entre esses dois níveis e um trabalho conjunto entre educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e as suas famílias (Oliveira, 2016a; Skouteris et al., 2012). A procura por um equilíbrio entre a nova realidade – o 1.º CEB, e a continuidade das aprendizagens desenvolvidas até então é essencial para que essa transição seja vivenciada de forma harmoniosa pelas crianças e percebida como um evento evolutivo de crescimento pessoal e social (Lopes da Silva et al., 2016). A continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB é, portanto, uma importante e necessária função das escolas, dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. De acordo com Zabalza (2004), essa continuidade educativa pode ser entendida como uma “união entre as partes, como linha de ligação entre os diversos espaços, agentes e momentos educativos” (p. 10), baseada nos conceitos de globalidade e complementaridade, de modo que a ação educativa desenvolvida nos diferentes ciclos tenha um fio condutor e uma coerência ao longo de todo o percurso educativo das crianças e dos alunos.

A literatura sobre as transições educativas aborda consistentemente a presença de descontinuidades entre a EPE e o 1.º CEB, identificando essa descontinuidade como um dos principais fatores que podem condicionar a transição (e.g. Cardona, 2002; Chan, 2012; Formosinho et al., 2016; Sim-Sim, 2010). A adaptação da criança ao novo ciclo pode ser influenciada pelo *distress* causado pela descontinuidade existente entre a EPE e o 1.º CEB, podendo ter efeitos duradouros e afetar o subsequente desenvolvimento escolar e socioemocional da criança (Cassidy, 2010). Para Nabuco (2002), o insucesso escolar no ensino básico tem como causa principal a descontinuidade no desenvolvimento curricular e nos métodos pedagógicos adotados nos diferentes ciclos.

A descontinuidade entre a EPE e o 1.º CEB ocorre devido às diferenças nas práticas adotadas pelos docentes, na organização dos espaços e horários escolares, nas regras de funcionamento, no currículo adotado, na participação da família e até na atuação da própria criança no contexto escolar (Cassidy, 2010; Einarsdottir, 2006, 2010).

Na EPE, adota-se uma abordagem pedagógica que valoriza o jogo, onde os educadores de infância utilizam práticas centradas na criança, oferecendo maior flexibilidade na organização das práticas e horário escolar. Isso permite que a criança tenha mais poder de escolha e controlo sobre os seus processos de aprendizagem (Castro & Rangel, 2004; Einarsdottir, 2006; Margetts, 1999; Oliveira, 2016b). Já no 1.º CEB, as práticas pedagógicas são vistas como menos flexíveis e são planeadas com o objetivo de cumprir as metas curriculares estabelecidas para esse ciclo de ensino (Castro & Rangel, 2004; Einarsdottir, 2006; Oliveira, 2016b). No 1.º CEB, há também uma diminuição da liberdade de escolha da criança em relação às tarefas a serem realizadas, pois essas são direcionadas e definidas pelo professor (Castro & Rangel, 2004; Einarsdottir, 2006). Essas diferenças nas práticas entre a EPE e o 1.º CEB, refletem-se nas relações interpessoais presentes nos dois contextos educativos e na postura das crianças e dos docentes em relação às aprendizagens e à forma como o conhecimento é adquirido (Castro & Rangel, 2004).

Com base na ideia de que o 1.º CEB se deve constituir como uma continuação da EPE, é fundamental que os educadores de infância e os professores de 1.º CEB trabalhem em conjunto, promovendo a cooperação e a articulação curricular. Essa articulação deve permitir um desenvolvimento contínuo de conhecimentos e aprendizagens, desde as atividades mais lúdicas e criativas até às aprendizagens curriculares mais estruturadas do 1.º CEB (Serra, 2004). Abordar a transição da EPE para o 1.º CEB numa perspetiva de continuidade pedagógica e articulação curricular implica considerar esse processo de forma colaborativa, onde a EPE e o 1.º CEB devem ser ambientes que estimulem a aprendizagem e que sejam vistos como um *continuum* do desenvolvimento e do seu percurso escolar da criança (Cardona, 2002).

Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre os docentes deve ser entendido como uma ação articulada e planeada em conjunto, com o objetivo de alcançar melhores resultados. Essa colaboração deve basear-se no enriquecimento proporcionado pela interação dinâmica de diversos saberes específicos e processos cognitivos dos envolvidos. O trabalho colaborativo pressupõe a união de diferentes agentes com um objetivo comum. As diversas perspetivas e experiências promovem um diálogo e reflexão conjuntos, além da definição de estratégias que permitam planificar as atividades e antecipar repostas para possíveis dificuldades no processo de ação (Boavida & Ponte, 2002).

O trabalho colaborativo entre professores de 1.º CEB e educadores de infância pode trazer diversos benefícios em várias áreas, incluindo a transição educativa. Um dos principais objetivos desse trabalho colaborativo é garantir uma transição bem-sucedida ao novo ciclo, evitando a ocorrência de sentimentos na criança, como o medo, stress e ansiedade. Para alcançar esse objetivo, é essencial que educadores de infância, professores do 1.º CEB e a própria família atuem com conjunto (Marchão, 2002; Sim-Sim, 2010).

De acordo com Rodrigues (2005), o trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores de 1.º CEB envolve o conhecimento mútuo das atividades desenvolvidas em cada um dos níveis de educação. O professor de 1.º CEB deve familiarizar-se com as atividades desenvolvidas na EPE e adaptar as suas práticas pedagógicas às características e necessidades das crianças que ingressam no 1.º CEB. Para isso, é importante que haja uma colaboração entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, com o objetivo de obter um conhecimento prévio sobre as crianças e desenvolver estratégias de continuidade pedagógica no processo de educação e ensino. Da mesma forma, o educador de infância deve ter um conhecimento do funcionamento e das aprendizagens do 1.º CEB, de modo a promover experiências no contexto da EPE que facilitem as aprendizagens curriculares subsequentes (Formosinho et al., 2016; Sim-Sim, 2010).

Para além do alinhamento e harmonização das práticas pedagógicas entre a EPE e o 1.º CEB, o trabalho colaborativo entre esses dois níveis de educação deve incluir a articulação curricular. O conceito de articulação curricular é amplo e fundamental para o desenvolvimento do currículo. Esse conceito remete para a ideia de continuidade curricular, onde o papel desempenhado pelos conhecimentos dos docentes de diferentes áreas e ciclos se mostra crucial (Morgado & Tomaz, 2010). A articulação curricular também se refere à sequencialidade que deve orientar o processo educativo de forma progressiva e contínua, desde a entrada no contexto escolar até à saída da escolaridade obrigatória (Morgado & Tomaz, 2010).

A articulação curricular desenvolvida nas escolas é geralmente caracterizada em duas dimensões. A articulação horizontal é definida como a “identificação de aspetos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Morgado & Tomaz, p. 3). Já a articulação vertical refere-se à conexão sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes entre diferentes anos ou ciclos de escolaridade (Morgado & Tomaz, 2010). Nessa perspetiva dimensional, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é considerada uma articulação vertical.

Em Portugal, as políticas educativas e os documentos legislativos na área da educação têm demonstrado uma preocupação crescente com a articulação curricular entre os diferentes ciclos educativos, bem como a necessária sequencialidade e continuidade das

aprendizagens entre eles. Essas políticas educativas baseadas na continuidade e sequencialidade das aprendizagens visam evitar que os percursos educativos das crianças e dos alunos se tornem “descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p.113), evitando rupturas significativas que possam levar a dificuldades no desenvolvimento escolar e social das crianças e dos alunos (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts, 2009). As diferentes formas de ensino e aprendizagem não devem ser consideradas independentes umas das outras, nem como sobrepostas ou concorrentes entre si. Pelo contrário, devem ser compreendidas e valorizadas na sua complementaridade e sequencialidade (Unesco, 1996).

O Relatório do Conselho Nacional de Educação – *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (2008), destacou como um dos principais constrangimentos dos sistemas educativos, os problemas decorrentes da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Esses problemas são resultado da falta de articulação entre esses dois contextos educativos devido à existência de duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores e infância e a dos professores do 1.º CEB.

Este relatório salientava a urgente:

...articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interação com as famílias e a comunidade (Alarcão, 2008, p.123).

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB não se deve limitar a uma articulação espontânea que surge no dia-a-dia das escolas devido à proximidade física entre os jardins de infância e as escolas 1.º CEB, que muitas vezes compartilham o mesmo edifício (Serra, 2004). O diálogo entre os educadores de infância e professores do 1.º CEB no seu quotidiano escolar, a partilha de espaços comuns e até mesmo a realização de atividades conjuntas não podem ser considerados uma articulação curricular efetiva (Serra, 2004). A efetividade dessa articulação implicará sempre uma ação conjunta, consciente e planeada em prol de objetivos específicos (Serra, 2004).

As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e as orientações de definidas pelo Decreto-Lei N.º 55/2018, enfatizam a necessidade de encarar o currículo escolar de forma sequencial e progressiva, onde as aprendizagens dos ciclos anteriores servem como base para as aprendizagens subsequentes.

No contexto da transição da EPE para o 1.º CEB, a articulação curricular refere-se a um conjunto de atividades desenvolvidas pelas escolas, com a participação das crianças, das

famílias, dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, com o objetivo de facilitar essa transição (Serra, 2004). Essa abordagem visa cuidar das transições e torná-las educativas (Vasconcelos, 2007). É importante que desde cedo os educadores de infância e os professores do 1.º CEB estabeleçam contactos frequentes, promovam atividades conjuntas envolvendo simultaneamente crianças da EPE e alunos do 1.º CEB, e que definam e executem atividades que facilitem essa transição, com um compromisso e continuidade pedagógica que contribuirá para o sucesso educativo da criança (Morgado & Tomaz, 2010).

As OCEPE demonstram uma clara preocupação com a transição da criança para o 1.º CEB e com a necessidade de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, enfatizando a importância de um ponto de encontro entre as conceções e as metodologias de cada nível de educação (Lopes da Silva et al., 2016). Para que esta articulação seja efetiva e facilite o processo de transição, é necessário que educadores de infância e professores do 1.º CEB reflitam sobre o seu papel nas transições educativas e nas práticas que já desenvolvem ou podem desenvolver nesse campo de atuação (Lopes da Silva et al., 2016). A reflexão sobre as aprendizagens essenciais definidas para o 1.º CEB (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018) e as áreas de conteúdos definidas nas OCEPE pode permitir que educadores de infância e professores do 1.º CEB percebam as semelhanças existentes entre esses dois referenciais e possam adotar práticas pedagógicas conjuntas que favoreçam a continuidade das aprendizagens da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

O envolvimento dos departamentos curriculares nessa reflexão inicial e no planeamento da ação é importante, assim como o debate conjunto entre educadores de infância e professores do 1.º CEB do mesmo estabelecimento, é fundamental para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2016). Após essa reflexão, as equipas educativas da EPE e do 1.º CEB devem atuar de forma conjunta, definindo estratégias que facilitem a transição. Deve ser adotada uma perspetiva ecológica e dinâmica da transição, promovendo a participação dos diferentes atores e contextos envolvidos nesse processo, como a criança, a escola, a família e até outros elementos da comunidade (Pianta et al., 1999).

É benéfico para as transições que educadores de infância e professores do 1.º CEB se posicionem como elementos participativos, envolvidos e interessados. Ambos devem procurar interligar e integrar as suas conceções, conhecimentos e práticas pedagógicas num objetivo comum de facilitar a transição para o 1.º CEB e promover o sucesso escolar e social das crianças (Morgado & Tomaz, 2010, Formosinho et al., 2016). Uma ação desarticulada e separada entre a EPE e o 1.º CEB pode resultar na descontinuidade no trabalho de cada um dos ciclos, exigindo um esforço maior por parte da criança e de todos os envolvidos no processo de transição para o 1.º CEB (Rodrigues, 2005).

3.3.3. Da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico – práticas de transição e acolhimento

Para uma transição bem sucedida entre a EPE e o 1.º CEB, é importante que se desenvolvam atividades projetadas para aumentar a capacidade de adaptação da criança à nova etapa escolar, com a participação essencial de educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e famílias (LoCasale-Crouch et al., 2008; Puccioni et al., 2020). As práticas de transição, definidas na literatura como atividades planeadas com o objetivo de construir e fortalecer relações entre os dois contextos - EPE e 1.º CEB, desempenham um papel importante na suavização da transição da criança (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008). Quando implementadas, essas práticas demonstram promover uma melhoria nos vínculos relacionais e informativos entre os dois ciclos, facilitando a transição e adaptação da criança (Ahtola et al., 2011; Fabian & Dunlop, 2007; LoCasale-Crouch et al., 2008; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020). A literatura ressalta que as atividades desenvolvidas no contexto escolar para a transição são elementos-chave para transições bem-sucedidas e devem envolver toda a comunidade, estabelecendo uma efetiva relação e comunicação entre os diferentes parceiros e serviços envolvidos na transição (Dockett & Perry, 2007).

A literatura internacional destaca vários estudos que comprovam a eficácia da implementação de práticas de transição entre a EPE e o 1.º CEB no sucesso da transição e na melhoria dos resultados escolares e sociais da criança durante o 1.º CEB (Ahtola et al., 2011; Ballam et al., 2017; Fabian & Dunlop, 2007; Kienig, 2013; Schulting et al., 2005).

Um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos por Schulting et al. (2008), que envolveu mais de dezassete mil crianças e novecentas e noventa e duas escolas, demonstrou que as crianças que participaram em atividades de transição promovidas conjuntamente por educadores de infância e professores do 1.º CEB, como sessões informativas sobre o 1.º CEB, visitas às salas de aula do 1.º CEB e dias abertos para as famílias, apresentaram uma melhor adaptação ao 1.º CEB e melhores resultados escolares no final do primeiro ano de escolaridade em comparação com as crianças que não participaram dessas atividades.

O estudo finlandês realizado por Ahtola et al. (2011), mostrou resultados semelhantes, revelando que o planeamento e desenvolvimento de práticas de transição envolvendo educadores de infância e professores do 1.º CEB contribuíram para um melhor desempenho escolar das crianças. O alinhamento curricular e a partilha de informações escritas sobre as crianças foram preditores positivos das competências escolares no final do ano letivo (Ahtola et al., 2011).

Os estudos de Fabian & Dunlop (2007), demonstraram que as visitas das crianças da EPE ao novo contexto do 1.º CEB e a realização de atividades conjuntas com os alunos do 1.º CEB, permitiram às crianças familiarizarem-se com o novo contexto e estabelecerem relações interpessoais e laços de confiança, o que se mostrou importante para a adaptação escolar. Além da melhoria na transição educativa e nos resultados escolares iniciais (Schulting et al., 2005; Skouteris et al., 2012), as práticas de transição entre a EPE e o 1.º CEB também promovem o desenvolvimento de competências sociais da criança e reduzem a ocorrência de comportamentos disruptivos (LoCasale-Crouch et al., 2008).

As práticas de transição entre a EPE e o 1.º CEB devem fazer parte integrante da intencionalidade dos docentes envolvidos – educadores de infância e professores do 1.º CEB. A intencionalidade educativa refere-se à forma como os docentes expressam e formalizam a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos atribuídos às suas práticas (Coelho, 2009). Essa intencionalidade permite que o docente atribua sentido à sua prática e defina um propósito da sua ação, sabendo o que faz e quais os objetivos que quer alcançar (Lopes da Silva et al., 2016). Ao incorporar a transição na intencionalidade educativa, os docentes reconhecem a importância desse processo e comprometem-se com o desenvolvimento de estratégias e práticas adequadas (Lopes da Silva et al., 2016). Nesse sentido, é importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheçam o seu papel na transição e assumam a sua corresponsabilidade no planeamento e definição de práticas que facilitem esse processo, promovam a continuidade pedagógica, o desenvolvimento e o sucesso escolar e social das crianças (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

O planeamento e a execução de atividades de transição dependem, assim, de uma colaboração estreita entre a EPE e o 1.º CEB e devem ter em conta as características do meio sociocultural onde a escola está inserida, bem como as características das crianças e das famílias envolvidas na transição (Fabian & Dunlop, 2007).

Numa perspetiva ecológica e no reconhecimento da influência dos diferentes contextos no percurso educativo da criança, as OCEPE definem estratégias que podem ser implementadas no período de transição e que implicam a participação de educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa primeira fase, é importante que os educadores de infância pertencentes ao mesmo estabelecimento de ensino possam refletir em conjunto sobre a pertinência dessas práticas e definir quais atividades podem ser desenvolvidas, garantindo a continuidade no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). A comunicação dos educadores de infância e professores do 1.º CEB deve ser efetiva e contínua, ocorrendo antes e após a transição, com a partilha de informações sobre as características pessoais da criança e o progresso e

aprendizagens desenvolvidas na EPE (Lopes da Silva et al, 2016). Essa comunicação torna-se mais fácil quando educadores de infância e professores do 1.º CEB partilham o mesmo estabelecimento de ensino. No entanto, essa condição não deve impedir o diálogo entre EPE e 1.º CEB se a criança transitar para um estabelecimento diferente daquele onde frequentou a EPE (Lopes da Silva et al., 2016). O desenvolvimento de projetos em comum entre a EPE e o 1.º CEB pode estabelecer uma forte parceria entre esses dois níveis, promovendo não apenas o diálogo entre os docentes envolvidos, mas também uma interação entre crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB (Bulkeley & Fabian, 2006; Lopes da Silva et al., 2016).

Nas práticas de transição a serem desenvolvidas, é importante considerar as expectativas e conceções das crianças em relação à transição para o 1.º CEB. O educador de infância deve procurar um diálogo com o grupo sobre a transição e o 1.º CEB, permitindo que as crianças expressem os seus pensamentos e sentimentos em relação à transição (Lopes da Silva et al., 2016). Nesse diálogo, é importante que o educador de infância transmita à criança uma visão positiva da transição, como um acontecimento associado ao crescimento e progresso, o que ajudará a criança a sentir-se mais confiante e apoiada na sua transição (Lopes da Silva et al. 2016).

Promover um maior conhecimento da realidade do 1.º CEB na criança, dos espaços escolares e das novas regras de funcionamento, bem como incentivar uma relação prévia com alunos e professores do 1.º CEB, pode resultar numa melhor experiência do período de transição (Lopes da Silva et al., 2016). Nesse sentido, educadores de infância e professores do 1.º CEB podem organizar visitas às salas do 1.º CEB para as crianças da EPE, proporcionando atividades conjuntas (Bulkeley & Fabian, 2006, Lopes da Silva et al., 2016). A utilização de espaços comuns entre a EPE e o 1.º CEB, como a biblioteca escolar, o refeitório e outros locais, também será benéfica para que a criança adquira um melhor conhecimento do ambiente para onde irá transitar (Lopes da Silva et al., 2016). A oportunidade de explorar o novo espaço escolar, conhecer o novo professor do 1.º CEB e a familiarizar-se com as novas regras e rotinas promove um sentimento maior de segurança e ajuda a reduzir a ansiedade das crianças relativamente à transição (Galton et al., 2000).

Os professores do 1.º CEB, para além de participarem em atividades de transição desenvolvidas em conjunto a EPE, devem estar atentos à necessidade de implementar atividades que promovam o acolhimento da criança ao novo ciclo escolar. A preparação desse acolhimento deve ter em consideração diversos aspetos: a forma como a escola e os seus diferentes espaços vão ser apresentados à criança e às suas famílias, a organização das turmas do primeiro ano de escolaridade, o desenvolvimento de atividades pelos professores do 1.º CEB que facilitem a adaptação da criança e o papel que os alunos mais velhos do 1.º CEB podem desempenhar nesse acolhimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Para Dunlop (2003), os professores do 1.º CEB devem assegurar um conjunto de atividades que promovam a continuidade educativa e facilitem a adaptação escolar das crianças. Este autor, destaca a importância de os professores do 1.º CEB estabelecerem uma comunicação com os educadores de infância para compartilhar informações sobre as crianças da sua turma; estabelecerem, desde o início, um relacionamento interpessoal com as crianças baseado na segurança e no respeito pelas experiências anteriores; promoverem um ambiente de aprendizagem que valorize os conhecimentos e competências adquiridas pelas crianças na EPE; e estabelecer uma continuidade nas aprendizagens estabelecendo uma conexão entre as novas aprendizagens do 1.º CEB e as aprendizagens anteriores das crianças (Dunlop, 2003).

A literatura evidencia que na fase inicial de frequência do 1.º CEB, é importante que o professor do 1.º CEB promova atividades de integração e socialização da criança com os seus pares, em vez de atividades que exijam maior esforço cognitivo e aquisição conteúdos curriculares (Bulkeley & Fabian, 2006; Rapoport et al., 2008; Silva & Melo, 2012). A promoção de atividades de interação entre pares ajuda a criança a fazer novas amizades e a integrá-las no seu círculo social anterior (Bulkeley & Fabian, 2006). É importante privilegiar tarefas mais livres, que permitam à criança explorar o novo contexto escolar (e.g. sala de aula, recreio e novos espaços) e diversos materiais, estimulando a curiosidade e motivação da criança para essa nova fase da sua vida (Silva & Melo, 2012). Nos primeiros tempos de frequência do 1.º CEB (e.g. primeiro mês), o professor do 1.º CEB deve focar-se na aprendizagem das novas rotinas e regras específicas desse ciclo, para que gradualmente a criança adquira uma maior autonomia e sentimentos de bem-estar (Bulkeley & Fabian, 2006; Hu, 2021).

O desenvolvimento de práticas de transição também traz benefícios para a atuação dos docentes em contexto escolar, uma vez que a participação conjunta de educadores de infância e professores do 1.º CEB promove um maior reconhecimento da importância do processo de transição no percurso escolar da criança, da relevância da articulação e cooperação, e da necessária continuidade pedagógica entre esses dois níveis de educação (Carida, 2011). Ao participarem dessas atividades, os docentes também adquirem uma visão mais ampla e precisa dos interesses das crianças e das suas famílias, o que lhes permite desenvolver estratégias adaptadas às necessidades de cada criança (Broström, 2002).

Nas atividades de transição e acolhimento, é fundamental contar com a presença e cooperação da família. Os estudos realizados por Griebel & Niesel (2000) revelaram que docentes e famílias tendem a ter perspetivas diferentes em relação à transição das crianças para o 1.º CEB, e essas divergências podem influenciar a forma como as crianças vivenciam essa transição. É por isso importante, que educadores de infância e professores do 1.º CEB estabeleçam um diálogo efetivo com as famílias, proporcionando um melhor conhecimento

sobre a nova realidade escolar para a qual a criança irá transitar, ouvindo as suas dúvidas e preocupações, e destacando a importância de uma cooperação e parcerias contínuas entre a escola e a família para o bom desenvolvimento escolar da criança (Bulkeley & Fabian, 2006; Dunlop & Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 2000; Lopes da Silva et al., 2016).

As práticas de transição e acolhimento devem ser guiadas pelo princípio da continuidade pedagógica entre os diferentes níveis de educação, levando em consideração uma perspectiva ecológica e dinâmica da transição. Isso implica promover a participação de todos atores envolvidos no processo de transição educativa, como a criança, as famílias, as escolas, os docentes e as comunidades (Dunlop & Fabian, 2007; Galton et al., 2000).

A literatura na área das transições educativas sustenta a importância do desenvolvimento dessas práticas, reconhecendo os benefícios que trazem para o sucesso escolar e desenvolvimento social das crianças, para a participação e fortalecimento da autoeficácia das famílias em relação à vida escolar das suas crianças, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas e da articulação entre os docentes envolvidos (Boyle et al., 2018; Marin et al., 2021; Petriwskyj et al., 2014; Viskovic & Višnjic-Jevtic, 2020). É importante que as escolas planejem e implementem de forma contínua programas com o objetivo de promover uma transição educativa harmoniosa, envolvendo todos os agentes do processo, desde as crianças, as suas famílias, educadores de infância, professores do 1.º CEB e até mesmo as comunidades (Dunlop & Fabian, 2007; Formosinho et al., 2016).

Para promover um maior conhecimento das práticas desenvolvidas na área da transição, é importante que os estudos abranjam as perspectivas e experiências de todos os envolvidos nesse processo: crianças, famílias, educadores de infância, professores de 1.º CEB, instituições de ensino e políticas educativas. Esses estudos devem abranger um amplo espectro, desde o nível micro (a própria criança) ao nível macro (a sociedade e a cultura) (Dunlop & Fabian, 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

As políticas educativas, os docentes, as famílias, as crianças e a própria sociedade em geral devem considerar as transições como marcos importantes e normativos, preparando-se para esses eventos com base na premissa de que o *chegar ao novo* implica ser bem recebido, compreendido e respeitado. Só assim, as transições e as mudanças se podem tornar acolhedoras e significativas no percurso de vida da criança (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007, 2009).

4. Concepções dos docentes na ação educativa

Assumido o importante papel dos educadores de infância e professores do 1.º CEB na transição da criança da EPE para o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007), torna-se fundamental conhecer as concepções que esses docentes têm sobre a transição e sobre o seu papel nesse processo. Atualmente, sabe-se que as concepções dos docentes exercem um forte impacto nas práticas pedagógicas que eles desenvolvem e até mesmo no sucesso escolar e social das crianças (Casas-Deseurs et al., 2020; Rietdijk et al., 2018; Wang et al., 2008; Xu, 2012).

As concepções são geralmente definidas como uma proposição consciente ou inconsciente que é aceite pela pessoa como verdade e serve como guia para o seu pensamento e comportamento (Borg, 2001). Estão ligadas aos valores pessoais, às visões sobre o mundo e à visão que o indivíduo tem do seu papel na sociedade nas várias áreas em que se relaciona (Xu, 2012). As concepções são resultado de uma construção pessoal do indivíduo na sua interação com a sociedade e com os diferentes contextos em que está inserido. Surgem como consequência da história social e cultural do indivíduo e emergem das suas vivências e experiências diretas (Xu, 2012). A sua construção deriva de processos racionais e intuitivos e servem como guias de orientação do pensamento e comportamento (Harteis et al., 2008; Kahneman & Frederick, 2005).

Numa aplicação à educação, Davis e Andrzejewski (2009), definem as concepções de professores como uma *lente de uma lupa*, que esclarece e orienta a interpretação dos acontecimentos, servindo como base para que os professores estabeleçam objetivos e padrões para as suas ações e deem significado às experiências no contexto escolar. É com base nas suas concepções que os professores processam e interpretam as informações nos contextos educativos e tomam as suas decisões pedagógicas (Xu, 2012). Orientados pelas suas concepções, os professores interpretam, avaliam e adaptam as suas abordagens e práticas pedagógicas ao contexto e às crianças e alunos que têm nos seus grupos (Buchanan, 2015; Drake et al., 2001).

As concepções de professores sobre a sua atividade e os processos de aprendizagem em geral são fortemente influenciadas pela sua formação inicial e contínua, as suas experiências pessoais e os contextos educativos em que atuam (Wang et al., 2008). As concepções exercem uma influência maior na maneira como os professores planificam as suas práticas e tomam decisões do que os próprios conhecimentos adquiridos na formação inicial e contínua (Pajares, 1992).

As concepções de professores devem ser analisadas como um sistema abrangente que fornece orientações e justificativas para o para o planeamento das suas atividades

pedagógica (Errington, 2004). Essas concepções são componentes essenciais dos processos de ensino e possuem um carácter dinâmico, sendo moldadas por diversos fatores, como os aspetos culturais, as características das crianças e dos grupos/turmas, bem como a formação e experiência profissional dos professores (Einarsdóttir, 2002; Lin et al., 2001).

Os professores devem assumir-se como profissionais reflexivos e ter como objetivo a eficácia das suas abordagens educativas, estando conscientes de que as suas ações refletem as suas concepções (Lin et al., 2003; Casas-Dseures et al., 2020; Rietdijk et al., 2018; Xu, 2012). Os professores que não conseguem analisar as suas próprias concepções tendem a ter comportamentos imprevisíveis no contexto escolar, demonstrar dificuldades na perceção das dificuldades e comportamentos dos alunos e limitar o seu próprio potencial como professores (Xu, 2012). Os professores conscientes das suas concepções e da relação delas com a sua prática pedagógica podem promover o seu próprio crescimento intelectual, a autonomia e reciprocidade dos alunos, abrindo espaço para um desenvolvimento pessoal e contínuo como docentes. (Xu, 2012).

A compreensão da relação entre as concepções de professores e as suas práticas pedagógicas tem sido objeto de investigação ao longo dos últimos anos. A nível nacional, a investigação sobre as concepções dos docentes é escassa e geralmente centra-se sobre domínios específicos de desenvolvimento ou áreas de aprendizagem isoladas, como por exemplo a leitura e a escrita (e.g. Guimarães & Youngman, 1995; Mata & Marques, 2010; Santos & Martins, 2014). Os estudos internacionais mostram uma maior ênfase na análise das concepções dos docentes em níveis de escolaridade mais avançados (Errington, 2004; Xu, 2012; Zohar et al., 2001), havendo pouca incidência nos níveis iniciais de escolaridade, como a EPE e o 1.º CEB (Lane et al., 2004; Lin et al., 2001; Ling, 2003).

4.1. A transição da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico – Concepções de educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo

O estudo das concepções dos docentes permite uma compreensão de como esses profissionais percebem as aprendizagens das crianças e dos alunos, bem como veem o seu papel de docente e as suas próprias capacidades para promover a aprendizagem.

Nos últimos anos, os estudos na área da transição têm-se concentrado nas concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB (Besi & Sakellariou, 2019b; Fayez et al., 2016; Koçak & Incekara, 2020), bem como nas concepções das famílias (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Miller & Kehl, 2019) e concepções das próprias crianças (Eskelä-Haapanen et al., 2022; Faneytt et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021).

A investigação tem demonstrado uma divergência nas perspetivas assumidas por esses profissionais, tanto no papel que desempenham quanto na forma como percebem a transição e a sua atuação enquanto docentes (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a, b; Correia & Marques-Pinto, 2016a; Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b).

Os estudos de Formosinho et al. (2016) mostraram que educadores de infância e os professores do 1.º CEB têm perspetivas diferentes em relação à transição da criança para o 1.º CEB. Para os educadores de infância, esse período na vida da criança desempenha um papel importante no seu desenvolvimento, e demonstram uma preocupação em relação à sua atuação profissional e à atuação dos contextos educativos para promover uma transição bem-sucedida (Formosinho et al., 2016). Por outro lado, os professores do 1.º CEB tendem a encarar a transição como um acontecimento natural e normativo na vida da criança, não a concebendo como uma potencial situação problemática (Formosinho et al., 2016).

Nas conceções de educadores de infância sobre a transição da criança para o 1.º CEB, destaca-se a perceção da descontinuidade pedagógica e organizacional existente entre a EPE e o 1.º CEB como uma das principais causas que pode dificultar a transição (Einarsdottir, 2006; Formosinho et al., 2016). Os educadores de infância acreditam que a forma como o processo de aprendizagem da criança é encarado pelos professores do 1.º CEB, com a adoção de práticas pedagógicas focadas nas áreas curriculares e a diminuição da liberdade de escolha e autonomia da criança no seu dia a dia escolar, pode levar a que a criança enfrente maiores dificuldades durante a transição (Einarsdottir, 2006; Formosinho et al., 2016).

Os professores do 1.º CEB reconhecem a existência dessa descontinuidade nas práticas pedagógicas e na organização dos contextos educativos (Castro et al., 2012; Formosinho et al., 2016). No entanto, justificam essa descontinuidade com a necessária adoção de práticas diferentes que são inerentes ao cumprimento das aprendizagens escolares previstas para o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016).

Apesar da divergência nas conceções sobre a descontinuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB, educadores de infância e professores do 1.º CEB reconhecem a importância de estabelecer uma cultura de cooperação e colaboração, com o objetivo de garantir a continuidade pedagógica (Einarsdottir, 2006; Erkan et al., 2021). Ambos reconhecem a necessidade de abordar a transição numa perspetiva de continuidade e progresso, onde uma parceria entre a EPE e o 1.º CEB pode levar a uma visão partilhada da criança, da sua aprendizagem e conhecimento (Bolgenhagen et al., 2021; Kinkead-Clark, 2015).

Ao analisar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre os fatores que poderão facilitar ou dificultar a transição, observam-se divergências. Os educadores de infância reconhecem que a transição pode ser influenciada por fatores relacionados ao contexto educativo, à criança e à família. Por outro lado, os professores do 1.º CEB tendem a valorizar principalmente aspetos ligados à criança e às suas características individuais, bem como à família e à sua atuação durante a transição (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Formosinho et al., 2016).

No que diz respeito às competências da criança que podem facilitar ou dificultar a transição, os professores do 1.º CEB tendem a valorizar as competências relacionadas à regulação do comportamento, como o autocontrolo e o cumprimento de regras. Para os professores do 1.º CEB essas competências podem facilitar a gestão da sala de aula, as atividades de instrução e minimizar a ocorrência de comportamentos desafiadores ou perturbadores (Besi & Sakellariou, 2019a; Lane et al., 2004, 2009). Por outro lado, para esses professores, crianças com baixa autoestima e dificuldades na regulação do comportamento e dificuldades de aprendizagem podem ter maior risco de dificuldades nos processos de transição (Besi & Sakellariou, 2019b; O’Kane et al., 2007). Para os professores do 1.º CEB, a transição pode ser facilitada quando a criança revela autonomia, independência e sentimentos positivos face à escola e às aprendizagens (Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett & Perry, 2004). Os professores do 1.º CEB também valorizam as competências de linguagem e comunicação da criança, assim como os conhecimentos escolares (e.g. conhecimentos de leitura, escrita e matemática) e as competências psicomotoras como facilitadoras da transição (Fayez et al., 2016; Halle et al., 2012; Şahin et al., 2013; Wesley & Buysse, 2003).

Os educadores de infância reconhecem também a importância das competências associadas aos conhecimentos escolares, mas colocam-nas num segundo plano, priorizando as competências socioemocionais (Besi & Sakellariou, 2019a; Fayez et al., 2016; Lin et al., 2003). Os educadores de infância tendem a priorizar as competências de assertividade da criança e as competências socioemocionais, como a capacidade de se relacionar com os outros, a capacidade de gerir emoções e a capacidade de cooperação (Lane et al., 2004; Lin et al., 2003).

No que diz respeito ao papel da família e à sua participação na transição, vários estudos demonstraram que os educadores de infância e professores do 1.º CEB reconhecem a importância da família nesse processo, procurando o envolvimento e apoio da família nas atividades de transição desenvolvidas nos contextos educativos (Bigras et al., 2017; Correia & Marques-Pinto, 2016a; Erkan et al., 2021). Os professores do 1.º CEB reconhecem que a confiança dos pais em relação ao professor que receberá a criança também pode ser importante para facilitar a transição (Besi & Sakellariou, 2019a).

A análise das concepções de professores do 1.º CEB revela que esses profissionais atribuem um papel importante à EPE e aos educadores de infância no desenvolvimento de competências da criança, que podem facilitar a transição e o sucesso escolar posterior (Besi & Sakellariou, 2019a; Formosinho et al., 2016). Apesar do reconhecimento da importância das competências desenvolvidas na EPE, os estudos de Formosinho et al. (2016) demonstraram que os professores do 1.º CEB não consideram essas competências como um ponto de partida no progresso das crianças, tratando-as de forma igual, sem ter em consideração as suas características individuais e ritmos de aprendizagem no início do 1.º CEB. As práticas pedagógicas adotadas no início do 1.º CEB são aplicadas de maneira semelhante a todas as crianças, sem respeitar o percurso individual de desenvolvimento de cada uma delas (Formosinho et al., 2016).

É importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB considerem a transição como parte integrante da sua intencionalidade educativa. Devem estar cientes de que as concepções que possuem sobre esse tema desempenham um papel importante nas práticas que desenvolvem em relação à transição (Lara-Cinisomo et al., 2008; Lin et al., 2003; Tao & Juliang, 1999).

As investigações sobre as concepções dos docentes têm implicações importantes não apenas para a prática pedagógica, mas também para a formação dos docentes e para a definição de políticas educativas (Fang, 2006; McCarty & Abbott-Shim, 2010). Analisar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição pode levar a uma melhor compreensão desse processo e das práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem nesse contexto. Pode também abrir caminho para a reflexão sobre a inclusão desse tema na formação inicial e contínua dos docentes.

Procurar criar pontes entre as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação aos processos de transição pode contribuir para superar as divergências e ambiguidades no pensamento desses profissionais. O ultrapassar dessas divergências pode aproximar esses dois níveis de educação e promover uma melhoria no funcionamento dos contextos educativos e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Cardona, 2008).

Capítulo II – Problemática Geral

Nos últimos anos, tem sido observada uma crescente preocupação e investigação na área das transições educativas entre ciclos (e.g. Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b). A literatura tem evidenciado que a transição educativa das crianças entre a EPE e o 1.º CEB e a forma como essas são experienciadas pelas crianças pode ter um impacto no desenvolvimento escolar, social e emocional das crianças, com efeitos duradouros nas suas trajetórias de vida (Margetts, 2009; Skouteris et al., 2012). Essa transição constitui-se como uma fase de elevadas exigências intelectuais, sociais e emocionais (Formosinho et al., 2016). Num espaço curto de tempo, as crianças deixam de ser crianças da EPE e passam ao estatuto de alunos do 1.º CEB, sendo esperada uma adaptação positiva ao novo contexto e uma adequada capacidade de realização e aprendizagem escolar por parte delas (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007). Crianças que experienciem de forma negativa a transição e adaptação ao 1.º CEB têm maior probabilidade de se tornarem desatentas, disruptivas, adotarem comportamentos de retirada em relação às aprendizagens e apresentarem maior propensão para o abandono escolar (Ramey & Ramey, 2004). Por outro lado, uma experiência positiva na transição da EPE para o 1.º CEB é um indicador de sucesso social, emocional e escolar para as crianças (Dunlop & Fabian, 2007; Formosinho et al., 2016). Essas evidências mostram-nos que as escolas e os profissionais de educação devem reconhecer o poder de influência desses períodos no percurso escolar das suas crianças, e que um dos objetivos da sua atuação deve ser garantir que as transições educativas sejam bem-sucedidas, tornando-as oportunidades de crescimento e desenvolvimento (Vasconcelos, 2009).

Os estudos da OCDE (2017) indicam que a continuidade do percurso educativo nas transições é um fator crucial para garantir o sucesso escolar e social das crianças e alunos. No contexto português, os documentos orientadores do Ministério da Educação, nomeadamente as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e o Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, também enfatizam a importância da continuidade no percurso educativo das crianças, destacando que essa continuidade deve ser considerada não apenas no nível dos currículos, mas também na prática dos docentes.

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB desempenham um papel importante na transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. É responsabilidade deles promover a continuidade no percurso educativo das crianças e garantir o desenvolvimento de atividades que apoiem e promovam a familiaridade das crianças como o novo ciclo. As atividades desenvolvidas por esses docentes devem constituir-se como securizantes e

eficazes, com o objetivo de facilitar a transição educativa (LoCasale-Crouch et al., 2008; Formosinho et al., 2016).

A ação dos profissionais de educação deve assumir uma perspectiva ecológica e dinâmica da transição, reconhecendo que os diferentes contextos nos quais a criança está inserida e as relações estabelecidas entre eles influenciam a forma como a transição é vivenciada pelas crianças (Fabian & Dunlop, 2007). Sobre essa perspectiva ecológica das transições, várias investigações têm destacado que, durante o período de transição da EPE para o 1.º CEB, educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e famílias devem colaborar e coordenar esforços para garantir que a transição seja harmoniosa e de qualidade (Formosinho et al, 2016; Oliveira, 2016b). É importante entender as transições como um processo de construção e responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos, onde os conhecimentos e perspectivas das crianças, das famílias e dos docentes se possam alinhar e definir uma atuação consertada durante esse período (Griebel & Niesel 2000). As OCEPE são um importante referencial para a atuação nas transições educativas, refletindo recomendações de práticas que podem ser adotadas pelos educadores de infância no contexto das transições, enfatizando a importância da articulação entre os docentes (educadores e professores do 1.º CEB) e o papel significativo das crianças e das suas famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

Para aprofundar o conhecimento sobre a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, é importante analisar as práticas emergentes nos contextos educativos em relação às transições e compreender como essas práticas são planejadas e implementadas pelos docentes envolvidos.

Diversos estudos têm demonstrado que a intencionalidade educativa e a atuação dos docentes estão fortemente correlacionadas com as concepções que estes têm sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre o seu papel e o papel das crianças e alunos no processo de educação e de ensino (Casas-Deseures et al., 2020; Correia et al. 2020; Gaitas & Alves Martins, 2015; Rietdijk et al., 2018). As concepções dos docentes servem como guias na interpretação das experiências vividas nos contextos escolares e nos seus processos de tomada de decisão (Xu, 2012). Para compreender como os educadores de infância e os professores do 1.º CEB atuam no âmbito das transições educativas, é fundamental analisar as suas concepções nessa área. É necessário conhecer e compreender como esses docentes percebem a transição, os fatores envolvidos nesse processo e a importância que dão aos mesmos na planificação da sua atuação pedagógica em relação às transições. Compreender como os docentes pensam e direcionam a sua atuação é fundamental para o sucesso escolar e social das crianças e alunos (Casas-Deseures et al., 2020; Rietdijk et al., 2018).

Atualmente, é amplamente reconhecido na literatura que a qualidade das transições educativas é facilitada por uma ação conjunta entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, que se devem assumir como parceiros igualitários na promoção dos processos de transição (Formosinho et al., 2016; Mata, Brito & Pereira, 2022; OCDE, 2017). No entanto, para que a ação entre esses dois contextos seja harmoniosa e complementar, é importante que as próprias concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB estejam alinhadas tanto nos diversos fatores envolvidos nos processos de transição quanto no papel que consideram desempenhar ao longo desses processos.

Diferentes estudos têm indicado uma divergência nas concepções detidas por educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, aos fatores envolvidos nesse processo e ao próprio papel que esses docentes consideram desempenhar no contexto das transições educativas (Besi & Sakellariou, 2019a; Correia & Marques Pinto, 2016a; Formosinho et al., 2016). Embora os documentos legislativos e as OCEPE incluam e enfatizem a importância da continuidade educativa e do impacto a curto e longo-prazo das transições educativas, ainda parece haver uma clara divisão entre a EPE e o 1.º CEB (Formosinho et al., 2016). Torna-se por isso importante realizar investigações atuais e contextualizadas no sistema de ensino português que analisem as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB no campo das transições educativas e as práticas desenvolvidas em prol dessas transições. Será importante compreender como essas concepções podem assumir uma perspectiva de continuidade ou descontinuidade educativa entre os dois contextos e como podem atuar como facilitadoras ou obstáculos nas transições vivenciadas pelas crianças.

A investigação desenvolvida nesta tese teve os seguintes objetivos gerais:

- Descrever e analisar as concepções detidas por educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- Identificar e explorar as semelhanças, complementaridades e diferenças nas concepções desses dois grupos de profissionais em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- Descrever e caracterizar as práticas desenvolvidas por estes profissionais para facilitar os processos de transição e adaptação escolar;
- Descrever e explorar as dificuldades profissionais sentidas pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB na sua atuação no contexto da transição e acolhimento das crianças no 1.º CEB.

Para alcançar esses objetivos, foram realizados dois estudos com características diferentes que procuraram ser complementares entre si, no seu objetivo principal de caracterizar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB.

No Estudo I, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas para explorar, identificar e analisar as concepções e as práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB no contexto das transições educativas.

Os resultados desse estudo, juntamente com a revisão de literatura, forneceram a base para a realização de um estudo complementar, o Estudo II, com o objetivo de expandir e aprofundar a compreensão dos processos de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, conforme percebidos pelos docentes envolvidos, bem como das práticas emergentes nos contextos escolares relacionadas às transições. Para obter uma amostra mais alargada de docentes e aprofundar algumas informações e características identificadas nas entrevistas, o Estudo II utilizou uma metodologia de inquérito por questionário com disseminação online. Esse estudo teve como objetivo fornecer uma caracterização abrangente das concepções, práticas e intenções desses profissionais, além de realizar uma análise comparativa mais aprofundada das concepções e práticas desenvolvidas por esses docentes no contexto da transição das crianças para o 1.º CEB.

As opções metodológicas adotadas nesta investigação visaram obter uma compreensão holística das concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, bem como descrever as práticas utilizadas por esses docentes para facilitar a transição e adaptação escolar.

O objetivo é que os resultados desta investigação contribuam para o avanço do conhecimento sobre as transições educativas das crianças da EPE para o 1.º CEB e sirvam como fonte de reflexão para os educadores de infância e professores do 1.º CEB ao construírem a sua intencionalidade educativa e ação pedagógica em relação à transição.

Espera-se que esta investigação possa fornecer insights e orientações para melhorar a qualidade das transições educativas, promovendo uma transição mais harmoniosa e eficaz para as crianças. Além disso, os resultados obtidos podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas mais informadas e sustentadas no que diz respeito à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB.

Capítulo III – Estudos Empíricos

1. Estudo I: A voz de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo – concepções e práticas na transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico

1.1. *Objetivo*

O presente estudo assume uma natureza qualitativa e exploratória, tendo como objetivo a caracterização das concepções e práticas de educadores de infância e professores do 1.º CEB no âmbito da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. A análise do discurso desses profissionais permitiu compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de transição, assim como compreender as suas práticas durante esse processo e as dificuldades sentidas nessa área de atuação.

Para este estudo, foram operacionalizadas cinco questões de investigação:

- Questão 1. Quais os fatores que na opinião de educadores de infância e professores do 1.º CEB podem facilitar ou dificultar o processo de transição e adaptação das crianças para o 1.º CEB?
- Questão 2. Como é que esses profissionais percebem a forma como as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB e quais os indicadores, ao nível da criança, que podem traduzir uma adaptação positiva a esse ciclo?
- Questão 3. Quais as áreas e competências que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB consideram ser importantes desenvolver na EPE, de forma a promover a transição da EPE para o 1.º CEB?
- Questão 4. Como é que esses profissionais implementam atividades de transição e atividades de acolhimento na sua prática pedagógica, e como refletem sobre a importância dessas atividades?
- Questão 5. Quais as dificuldades sentidas por educadores de infância e professores do 1.º CEB ao abordar a transição da EPE para o 1.º CEB?

1.2. *Método*

1.2.1. **Participantes**

O presente estudo integrou dois grupos independentes de participantes: um grupo de educadores de infância e um grupo de professores do 1.º CEB.

Participaram neste estudo 35 educadores (100% do sexo feminino) a exercer funções na rede pública de EPE, localizada na área metropolitana de Lisboa (concelhos de Lisboa, Loures e Sintra) – área urbana (91.43%, $n = 32$) e área rural (8.57%, $n = 3$). A idade dos educadores de infância variou entre 32 e 60 anos ($M = 51.00$; $DP = 6.63$) e o seu número de anos de experiência profissional como educador de infância variou entre 5 e 40 anos ($M = 25.29$; $DP = 7.92$). No que concerne às habilitações literárias, a maioria dos educadores 74.29% ($n = 26$) possuíam Licenciatura em Educação de Infância, 8.57% ($n = 3$) Mestrado em Educação de Infância, 14.29% ($n = 5$) Bacharelato em Educação de Infância e 2.86% ($n = 1$) Doutoramento em Educação. Todos os educadores ($N = 35$) referiram ter atribuídos grupos com crianças entre os três e seis anos de idade.

No que diz respeito aos professores do 1.º CEB, participaram no estudo 35 professores a exercer funções no 1.º CEB, 97.40% do sexo feminino ($n = 34$) e 2.86% ($n = 1$) do sexo masculino. Todos os professores exerciam a sua função na rede pública de estabelecimentos de ensino básico, localizados na área metropolitana de Lisboa (Concelhos de Lisboa, Loures e Sintra) – 100% dos estabelecimentos em área urbana. A idade dos professores variou entre 35 e 60 anos ($M = 44.17$; $DP = 5.52$) e o seu número de anos de experiência profissional como professor do 1.º CEB variou entre 5 e 35 anos ($M = 18.26$; $DP = 6.56$). Relativamente às habilitações académicas, possuíam Bacharelato em Educação Básica 11.43% ($n = 4$), Licenciatura em Educação Básica – 1.º CEB, 57.14% ($n = 20$) e Licenciatura em Educação Básica - 1.º e 2.º ciclo 31.43% ($n = 11$)

1.2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Numa visão abrangente da temática das transições e reconhecendo o papel importante dos educadores de infância e professores do 1.º CEB nesse processo, torna-se relevante dar voz a esses profissionais, conhecer os seus pensamentos, ações, preocupações e até dificuldades (OCDE, 2020).

Nesta investigação, utilizamos uma metodologia qualitativa e compreensiva através da realização de entrevistas semiestruturadas individuais a educadores de infância e professores do 1.º CEB. Nessas entrevistas, solicitámos que eles partilhassem as suas conceções sobre o processo de transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB, com o objetivo de obter uma visão mais rica e ajustada ao contexto real desses profissionais (deMarrais & Lapan, 2003; Einarsdottir, 2006; Serry et al., 2014). Procurou-se compreender os fatores que, na sua opinião, estão envolvidos no processo de transição; a atuação pedagógica desses profissionais em prol da transição e adaptação das crianças ao novo ciclo; as dificuldades sentidas na atuação profissional no âmbito da transição; e compreender quais as áreas e

competências que, na opinião desses profissionais, deveriam ser desenvolvidas na EPE de forma a facilitar a transição.

O presente estudo foi autorizado pela Direção Geral da Educação (DGE) - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e pela Comissão de Ética do Ispa - Instituto Universitário.

Foi realizado um contacto formal, via correio eletrónico, com Agrupamentos de Escolas nos Concelhos de Sintra, Loures e Lisboa, apresentando o objetivo deste estudo e solicitando autorização para a participação voluntária de educadores de infância e professores do 1.º CEB a exercer funções nesses agrupamentos.

O processo de amostragem foi recolhido por conveniência, sendo os educadores de infância e os professores do 1.º CEB pertencentes a Agrupamentos de Escolas que consentiram a recolha de dados em contexto escolar. A amostragem decorreu com um processo intencional, utilizando-se como critério o exercício de funções como educador de infância ou professor do 1.º CEB há mais de três anos, garantindo, que esses docentes pudessem ser considerados especialistas nas suas áreas profissionais (Miles et al., 2018; Palmer et al., 2005).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos profissionais e realizadas no espaço escolar dos seus Agrupamentos de Escolas após o término do horário escolar.

No início de cada entrevista, educadores de infância e professores do 1.º CEB foram informados sobre o objetivo do estudo e as temáticas a serem abordadas. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, para que pudessem fornecer o seu consentimento informado de participação voluntária no estudo e autorização para gravação em formato áudio das entrevistas (Fylan, 2005). Os formulários de consentimento informado assinados pelos educadores de infância (anexo 1) e professores do 1.º CEB (anexo 2) foram entregues às respetivas direções dos Agrupamentos de Escolas, de acordo com as indicações da DGE. Antes da realização das entrevistas, todos os educadores de infância e professores do 1.º CEB responderam a um breve questionário para recolha de informações sociodemográficas (educadores de infância – anexo 3, professores do 1.º CEB – anexo 4).

Todas as entrevistas foram conduzidas pelo principal autor do estudo, gravadas em formato áudio, transcritas na íntegra e sujeitas a análise de conteúdo (Saldaña, 2013). As entrevistas tiveram uma duração média de trinta minutos e seguiram o mesmo guião, garantindo a consistência metodológica (Cohen et al., 2008). Após a transcrição e verificação de todas as entrevistas, os ficheiros áudio foram eliminados definitivamente. Para a análise

de conteúdo, foi utilizado o software MAXQDA (VERBI Software, 2019) que permitiu a categorização do conteúdo e a identificação de temas (Saldaña, 2013).

Foram utilizadas questões abertas para explorar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB, com o objetivo de identificar fatores que considerassem facilitadores ou geradores de stress no processo de transição, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças envolvidas nesse processo e as dificuldades sentidas na atuação como profissionais de educação. O guião de entrevista dos educadores de infância (anexo 5) e professores do 1.º CEB (anexo 6) foi elaborado com base nas questões propostas para a investigação, tendo como referencial teórico os modelos ecológicos e dinâmicos da transição (Fabian & Dunlop, 2007; Pianta et al., 1999). Todas as questões do guião de entrevista foram discutidas em equipa e sujeitas a uma testagem prévia com um número reduzido de educadores de infância (n = 2) e professores do 1.º CEB (n = 2), até à elaboração do guião final.

Para dar resposta à Questão de Investigação 1, os educadores de infância e professores do 1.º CEB foram especificamente questionados sobre os fatores que, na sua opinião, poderiam facilitar ou dificultar o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB (Anexo 5: Q1 e Q2, Anexo 6: Q1 e Q2).

Para responder à Questão de investigação 2, os educadores de infância e professores do 1.º CEB foram questionados sobre a forma como, na sua opinião, as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB (Anexo 5: Q3, Anexo 6: Q3) e quais os indicadores, ao nível da criança, que podem demonstrar uma adaptação escolar bem-sucedida (Anexo 5: Q4, Anexo 6: Q4).

Tendo em vista a Questão de investigação 3, procurou-se analisar, na perspetiva desses profissionais, que áreas e competências deveriam ser desenvolvidas no contexto da EPE de forma a promover a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB. No caso dos educadores de infância, com base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016), questionou-se quais as áreas e domínios que eles consideravam mais importantes a desenvolver com o objetivo de facilitar a transição e adaptação das crianças (Anexo 5: Q5). No caso dos professores do 1.º CEB, procurou-se compreender a sua opinião sobre as áreas e competências que deveriam ser desenvolvidas na EPE com o objetivo de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB (Anexo 6: Q5).

Com a Questão de investigação 4, procurou-se analisar a intencionalidade educativa desses profissionais, com o intuito de compreender como eles planificavam as suas práticas pedagógicas em relação à transição e como as implementavam no contexto escolar. Os educadores de infância foram questionados sobre o desenvolvimento de atividades de

transição e a sua tipologia (Anexo 5: Q6). Uma vez que os professores do 1.º CEB, assumem também um papel importante no acolhimento das crianças no novo ciclo, foram questionados sobre as atividades de acolhimento que desenvolviam no momento da entrada das crianças no 1.º CEB e as atividades de transição que realizavam em conjunto com a EPE (Anexo 6: Q6). Tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB foram questionados sobre o papel atribuído à família nesse processo e o envolvimento da família nas atividades desenvolvidas (Anexo 5: Q7, Anexo 6: Q7). Numa perspetiva mais ampla, procurou-se perceber como a temática da transição educativa era abordada e planeada nos Departamentos Curriculares, questionando os educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre a importância dada a essa temática nos seus departamentos e como esses departamentos definiam e planeavam atividades relacionadas à transição (Anexo 5: Q8, Anexo 6: Q8).

Para dar resposta à Questão de investigação 5, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB foram questionados sobre as dificuldades sentidas em relação às transições educativas (Anexo 5: Q9, Anexo 6: Q9).

1.2.3. Procedimentos de análise de dados

A análise temática das entrevistas foi realizada utilizando o software MAXQDA (VERBI Software, 2019). O processo envolveu a leitura minuciosa e a codificação de todas as entrevistas, criando um sistema de codificação com temas principais, categorias, subcategorias e códigos (Saldaña, 2013). Esse sistema de códigos permitiu identificar e agrupar os principais temas e conceitos emergentes nas entrevistas, facilitando a análise dos dados e a identificação de padrões e tendências nas respostas dos participantes.

Na análise dos dados semânticos transcritos, procedeu-se à identificação de padrões e temas através do agrupamento de dados por semelhança ou analogia, resultando num conjunto inicial e extenso de códigos com interesse para o estudo (Moraes, 1999). Tal como indicado por Saldaña (2013), após o processo inicial de codificação, os códigos foram refinados, emergindo categorias e subcategorias relevantes para a temática em estudo, as quais foram previamente definidas pela revisão de literatura. A validade das categorias e temas identificados foi continuamente testada por elementos da equipa de investigação, garantindo que eles refletiam os dados da maneira mais precisa da possível (Braun & Clarke, 2006). Os dados foram submetidos a várias leituras e processos de codificação e recodificação até que a saturação fosse alcançada e mapa temático final pudesse ser definido (Braun & Clarke, 2006). A formulação das categorias finais seguiu os princípios fundamentais de exaustividade, homogeneidade, pertinência e objetividade (Amado, 2013).

Após a codificação final de todas as entrevistas, e de forma a garantir a validade do mapa temático final e eliminar possíveis enviesamentos, foram selecionadas aleatoriamente cinco entrevistas de educadores de infância e cinco entrevistas de professores do 1.º CEB, para calcular a concordância entre codificadores. Nas entrevistas dos educadores de infância foi obtido um Kappa de .89 e nas entrevistas dos professores de 1.º CEB um Kappa de .85 (Brennan & Prediger, 1981). De acordo com Krippendorff (2004), o valor de Kappa deve ser superior a .80 com um mínimo de aceitação de .67. Portanto, os valores obtidos neste estudo indicam uma boa concordância entre codificadores, garantindo a consistência e a validade do mapa temático final obtido na codificação das entrevistas para ambos os grupos de participantes.

No mapa temático final, foram identificados cinco temas relevantes correspondentes às questões de investigação previamente colocadas:

- Tema 1 – Fatores facilitadores e de stress da transição;
- Tema 2 – Antecipação das crianças ao 1.º CEB e indicadores da adaptação bem-sucedida;
- Tema 3 – Áreas e competências a desenvolver na EPE para facilitar a transição;
- Tema 4 – Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB;
- Tema 5 – Dificuldades profissionais no âmbito da transição.

Cada tema foi analisado considerando diferentes tópicos. Organizaram-se categorias e subcategorias com base nas unidades de sentido identificadas.

O primeiro tema refere-se aos fatores que, na opinião desses profissionais, podem facilitar ou dificultar o processo de transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB.

Os fatores facilitadores enunciados pelos docentes, neste estudo, encontram-se descritos na Tabela 1. Foram organizados em três grandes categorias, de acordo com o tipo de interveniente apontado (criança, escola e família). Para cada categoria, foram posteriormente identificadas subcategorias, levando em consideração referências mais específicas que permitissem uma visão mais ilustrativa dos fatores apresentados. A maioria das subcategorias identificadas (6 em 9) está direcionada para fatores facilitadores associados às características e competências das crianças.

Tabela 1*Fatores facilitadores da transição educativa e adaptação escolar*

Categorias e subcategorias	Características conceituais
Contexto escolar	
Atividades de transição e articulação entre a EPE e o 1.º CEB	Importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB e do desenvolvimento de atividades de transição
Continuidade entre a EPE e o 1.º CEB	Importância de manter uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB (e.g. organização de salas, atividades desenvolvidas, partilha de espaços comuns)
Criança	
Confiança e segurança	As crianças demonstrarem sentimentos de confiança e segurança relativamente à transição
Motivação para a aprendizagem escolar	As crianças estarem motivadas e despertas para as aprendizagens do 1.º CEB
Competências comportamentais	As crianças demonstrarem capacidade de gestão e regulação do seu comportamento
Autonomia	As crianças demonstrarem autonomia na realização de tarefas e independência da figura do adulto
Competências relacionais	As crianças demonstrarem capacidade de estabelecer relações positivas com os pares e adultos da comunidade educativa
“Pré-requisitos”	A importância de as crianças adquirirem na EPE conhecimentos e competências que poderão promover as aprendizagens no 1.º CEB (e.g. conhecimento das cores, números e letras, capacidade de fazer contagens e competências de motricidade fina)
Contexto familiar	
Acompanhamento e envolvimento na transição	O reconhecimento do papel da família ⁴ na transição e da importância do seu apoio às crianças, no sentido de suporte, acompanhamento e reforço positivo

Complementarmente aos fatores facilitadores, procuramos identificar, na perspetiva desses profissionais, os fatores que poderiam dificultar o processo de transição das crianças para o 1.º CEB, denominados neste estudo por fatores de stress. A Tabela 2 apresenta os fatores de stress identificados pelos docentes. Esses fatores foram organizados de acordo com o sujeito ou agente focado (escola, criança, família). Para cada categoria foram identificadas unidades de sentido que remetiam para aspetos mais específicos. Essas unidades foram organizadas em subcategorias.

⁴ O termo família refere-se a pais, encarregados de educação e a outros cuidadores da criança

Tabela 2*Fatores de stress da transição educativa e adaptação escolar*

Categorias e subcategorias	Características conceptuais
Contexto escolar	
Descontinuidade entre a EPE e o 1.º CEB	Descontinuidade pedagógica e organizacional traduzida na diferença de práticas pedagógicas adotadas na EPE e no 1.º CEB (e.g. regras, funcionamento e participação da criança) e descontinuidade dos espaços físicos escolares
Insuficientes práticas de articulação entre EPE e o 1.º CEB	Insuficiente desenvolvimento de práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB
Criança	
Dificuldades comportamentais e emocionais	As crianças demonstrarem dificuldades na gestão e regulação do seu comportamento e dificuldades na gestão das suas emoções
Ansiedade e insegurança	As crianças demonstrarem sentimentos de ansiedade e insegurança perante a transição para o 1.º CEB
Contexto familiar	
Excessiva pressão e expectativas da família	A família colocar uma excessiva pressão relacionada com as aprendizagens do 1.º CEB e demonstrar uma maior valorização do 1.º CEB relativamente à EPE
Ansiedade da família	A família demonstrar ansiedade perante a entrada das crianças no novo ciclo escolar

O segundo tema abordado concentrou-se na opinião dos educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre como as crianças antecipavam a sua entrada no 1.º CEB e quais os indicadores, relacionados às crianças, poderiam indicar uma transição bem-sucedida e uma adaptação positiva ao 1.º CEB.

No que diz respeito à antecipação das crianças em relação à sua entrada no 1.º CEB, a análise da opinião dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, permitiu identificar três categorias, apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3*Antecipação das crianças relativamente à entrada no 1.º CEB*

Categorias	Características conceptuais
Sentimentos positivos	As crianças demonstrarem sentimentos de alegria, felicidade, bem-estar, segurança e confiança
Sentimentos negativos	As crianças demonstrarem sentimentos de ansiedade, insegurança e receio perante a entrada no 1.º CEB
Motivação	As crianças demonstrarem motivação e curiosidade relativamente ao 1.º CEB e às aprendizagens escolares

Ainda dentro deste segundo tema, procurámos caracterizar quais indicadores, em relação à criança, que na opinião de educadores de infância e de professores do 1.º CEB poderiam refletir uma transição bem-sucedida e uma adaptação positiva ao 1.º CEB. Foram identificados cinco grandes tipos de indicadores, conforme detalhado na Tabela 4.

Tabela 4*Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB*

Categorias	Características conceptuais
Sentimentos confiança e segurança	As crianças demonstrarem sentimentos de confiança, segurança e bem-estar no novo contexto escolar
Competências comportamentais	As crianças demonstrarem capacidade de regular o seu comportamento, aceder às novas regras de funcionamento escolar e adotar uma postura tranquila em contexto de sala de aula
Competências relacionais	As crianças demonstrarem bom relacionamento interpessoal com pares e adultos da comunidade educativa
Motivação e interesse face à escola	As crianças demonstrarem motivação e interesse pela escola, atividades e aprendizagens escolares
Aprendizagem e realização de tarefas escolares	As crianças conseguirem realizar as tarefas escolares solicitadas e revelar facilidade na aquisição dos conteúdos escolares

O terceiro tema identificado está relacionado com a forma como os educadores de infância e professores do 1.º CEB pensam e planificam as suas ações educativas tendo como objetivo facilitar a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. No caso dos educadores de infância, procurou-se compreender quais as áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que eles valorizavam nas suas atividades, de forma a facilitar o processo de transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB (Tabela 5).

Tabela 5*Concepções de educadores de infância - Áreas e domínios das OCEPE*

Categorias e subcategorias	Características conceptuais
Formação pessoal e social	Atividades centradas na promoção da autonomia, independência e na relação interpessoal
Expressão e comunicação	
Abordagem à linguagem escrita e oral	Atividades que estimulem a linguagem oral e promovam a funcionalidade da linguagem escrita, a sua utilização e o interesse pela sua aprendizagem
Expressão plástica	Atividades que promovam as competências grafo-motoras, o sentido estético e a criatividade
Abordagem ao conhecimento matemático	Atividades que estimulem o interesse pela matemática, a noção de número e de quantidade
Conhecimento do mundo	Atividades centradas numa abordagem a metodologias científicas e introdução às ciências
Áreas transversais	Reconhecimento de todas as áreas como sendo transversais e de igual importância para o processo de transição

Em relação aos professores do 1.º CEB foram identificadas as áreas e competências que consideraram ser mais importantes a desenvolver no contexto de JI com o objetivo de facilitar a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB (Tabela 6).

Tabela 6*Concepções de professores do 1.º CEB – Áreas e competências a desenvolver no JI*

Categorias	Características conceptuais
Competências socioemocionais	A promoção de competências que envolvam o conhecimento e gestão das emoções e a relação interpessoal das crianças com os pares e adultos
Competências de Autonomia	A promoção da autonomia e independência das crianças e a sua responsabilidade na realização de tarefas quotidianas e escolares
Competências comportamentais	A promoção de competências que permitam às crianças a regulação e adequação do seu comportamento
Competências de linguagem e comunicação	A promoção da linguagem oral e das competências de comunicação, no sentido de estimulação da linguagem expressiva e linguagem compreensiva
Abordagem à escrita, leitura e conhecimento matemático	A promoção de atividades de abordagem à escrita, leitura e à matemática que despertem nas crianças a motivação para a aprendizagem destas competências no 1.º CEB
Competências gráficas e motoras	A promoção de competências de motricidade global e motricidade fina.

No quarto tema, procurou-se identificar as atividades realizadas por esses profissionais no contexto da transição e do acolhimento das crianças no 1.º CEB. Nos educadores de infância, foram identificadas atividades de transição desenvolvidas no contexto de EPE. Essas atividades foram organizadas em três categorias, de acordo com os elementos e contextos envolvidos (Tabela 7).

Tabela 7

Educadores de infância – Atividades de transição

Categorias e subcategorias	Características conceituais
Atividades com a família	
Diálogo e aconselhamento às famílias	Diálogo com a família sobre a transição e aconselhamento sobre estratégias e atitudes a adotar pela família durante o período de transição
Envolvimento da família em atividades de transição	Envolvimento da família em atividades que visam facilitar a transição educativa
Atividades em articulação com o 1.º CEB	
Visitas e atividades em salas de 1.º CEB	Realização de atividades conjuntas entre educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças de JI e alunos do 1.º CEB (e.g. visita a salas do 1.º CEB, atividades de leitura e conto de histórias e atividades de dramatização)
Partilha de informações sobre processos individuais	Reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB para partilha de informações sobre as características individuais das crianças que irão frequentar o 1.º CEB
Atividades em sala de JI	
Diálogo com as crianças	Diálogo com as crianças sobre o 1.º CEB e da importância da motivação para as novas aprendizagens
Trabalho diferenciado com crianças de 5 e 6 anos de idade	Realização de um trabalho diferenciado com crianças de cinco e seis anos de idade, que irão ingressar no 1.º CEB
Sem atividades de transição	Não realização de atividades que tenham como objetivo promover a transição educativa

No que diz respeito aos professores do 1.º CEB, além das atividades de transição desenvolvidas em articulação com a EPE, também foram consideradas as atividades de acolhimento que eles utilizavam para promover a adaptação das crianças ao 1.º CEB (Tabela 8).

Tabela 8

Professores do 1.º CEB – Atividades de transição e atividades de acolhimento das crianças no 1.º CEB

Categorias e subcategorias	Características conceituais
Atividades de transição em articulação com a EPE	
Partilha de informações sobre as crianças	Articulação com os educadores de infância em momentos de partilha de informações sobre as características individuais das crianças que irão ingressar no 1.º CEB
Participação em atividades de articulação com a EPE com o objetivo de promover a transição	Envolvimento e participação em atividades de articulação com a EPE com o objetivo de promover a transição (e.g. acolhimento nas suas salas de 1.º CEB de um grupo de crianças de JI e realização de atividades conjuntas)
Sem envolvimento de atividades transição	Não envolvimento em atividades de transição com a EPE
Atividades de acolhimento no 1.º CEB	
Dinâmicas de grupo	Realização de atividades de grupo com o objetivo de promover o conhecimento do grupo e a relação interpessoal entre os alunos
Envolvimento da família nas atividades de acolhimento	Promoção da participação da família em atividades no início do 1.º ano de escolaridade
Diálogo com a família	Diálogo com as famílias para promover um melhor conhecimento do funcionamento do 1.º CEB e a diminuição da ansiedade das famílias face ao novo ciclo. Aconselhamento às famílias de estratégias a adotar na fase inicial do 1.º CEB
Promoção de uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB	Desenvolvimento de atividades e organização da sala de aula numa perspetiva de continuidade pedagógica e organizacional (e.g. organização da sala de aula com diferentes áreas e atividades de leitura de histórias no início do dia)

Dentro do mesmo tema, procurou-se compreender como esses profissionais percecionavam a atuação desenvolvida pelos Departamentos Curriculares de EPE e 1.º CEB na reflexão e implementação de atividades que visem promover a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB (Tabela 9).

Tabela 9*Departamentos curriculares e a temática da transição educativa*

Categorias	Características conceptuais
Valorização da temática	Os docentes consideram que em departamento a temática é debatida e que em conjunto planificam atividades com o objetivo de promover a transição
Desvalorização da temática	Os docentes consideram que a temática da transição não é valorizada pelos departamentos e que não são planificadas atividades com esse objetivo
Posição ambivalente em relação à temática	Os docentes mencionam que os departamentos demonstram interesse pela temática da transição, embora não haja um posterior planeamento de atividades nesse sentido

O quinto tema identificado é referente às dificuldades mencionadas pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB na sua atuação no contexto das transições educativas e no acolhimento das crianças no 1.º CEB. As dificuldades relatadas foram organizadas em cinco categorias distintas, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10*Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas*

Categorias	Características conceptuais
Dificuldades associadas ao contexto escolar	Os docentes mencionam dificuldades associadas ao contexto escolar e aos seus aspetos organizacionais (e.g. poucos recursos humanos e materiais, condições físicas e grupos com elevado número de crianças e alunos)
Dificuldades associadas às exigências curriculares	Os docentes mencionam dificuldades associadas às exigências curriculares do 1.º CEB e à necessidade de cumprir os documentos orientadores do currículo
Dificuldades associadas às características individuais das crianças	Os docentes mencionam dificuldades associadas às características individuais das crianças (e.g. competências de linguagem, comportamento e controlo da atenção)
Dificuldades associadas ao contexto familiar	Os docentes mencionam dificuldades associadas ao contexto familiar (e.g. pouco acompanhamento das famílias durante a transição e desvalorização da EPE por parte da família)
Dificuldades de carácter pessoal	Os docentes mencionam dificuldades pessoais associadas ao cansaço físico e mental, à sua idade e outros fatores de carácter pessoal
Sem dificuldades nos processos de transição	Os docentes mencionam não sentir dificuldades nos processos de transição entre a EPE e o 1.º CEB e no desenvolvimento de atividades em prol desta transição

1.3. Resultados

Este estudo teve como objetivo compreender e analisar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Isso incluiu compreender a sua atuação enquanto profissionais de educação na promoção dessa fase do percurso educativo das crianças, bem como os fatores que, na sua opinião, podem envolvidos no processo de transição. A análise de resultados foi baseada na frequência de menções em cada uma das categorias e subcategorias dos diferentes temas em investigação. Foi adotado como critério codificar cada menção apenas uma vez por participante, independentemente da quantidade de vezes que a mencionara. Há a salientar que, em algumas situações, os docentes mencionaram mais de uma categoria e/ou subcategoria nas suas respostas para uma mesma questão.

A seguir, serão discutidos os resultados dos cinco temas definidos na análise de conteúdo das entrevistas.

1.3.1. Tema 1 - Fatores facilitadores e fatores de stress na transição educativa e adaptação escolar

Fatores de facilitadores da transição e adaptação escolar

Um dos objetivos das entrevistas realizadas era compreender quais os fatores considerados pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB como facilitadores do processo de transição e adaptação escolar das crianças ao 1.º CEB. A partir das respostas fornecidas, foram identificados três grandes tipos de fatores: aqueles que se relacionavam diretamente às características individuais das crianças, aqueles que se relacionavam aos contextos educativos e aos profissionais envolvidos, e aqueles que se relacionavam ao contexto familiar da criança e à sua atuação (Tabela 11).

Tabela 11

Fatores facilitadores da transição educativa e adaptação escolar – Frequências encontradas

Categorias e subcategorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Contexto escolar	45.71 (16)	25.71 (9)
Atividades de transição e articulação entre a EPE e o 1.º CEB	25.71 (9)	8.57 (3)
Continuidade entre a EPE e o 1.º CEB	22.86 (8)	22.86 (8)
Criança	54.14 (20)	100 (35)
Confiança e segurança	22.86 (8)	5.71 (2)
Motivação para a aprendizagem escolar	22.86 (8)	14.29 (5)
Competências comportamentais	17.14 (6)	31.43 (11)
Autonomia	5.71 (2)	37.14 (13)
Competências relacionais	5.71 (2)	40 (14)
“Pré-requisitos”	0	25.71 (9)
Família	0	22.86 (8)
Acompanhamento e envolvimento na transição	0	22.86 (8)

Como podemos verificar pela análise da tabela 11, das respostas dos educadores de infância e professores de 1.º CEB, a maioria das menções refere-se a fatores associados às crianças e às suas características e competências individuais. Na amostra de 35 educadores, 20 (54.14%) mencionaram esses fatores, enquanto todos participantes professores (N=35) fizeram essa menção. Uma análise mais específica das categorias relacionadas às características das crianças revela uma divergência no discurso desses profissionais em relação à importância atribuída às diferentes características da criança que podem facilitar a transição e adaptação escolar. Os educadores elegeram os sentimentos de confiança e segurança (22.86%), a motivação para a aprendizagem escolar (22.86%) e as competências comportamentais (17.14%) como as principais características das crianças que podem facilitar a transição e adaptação escolar. De acordo com os educadores de infância, fatores como “*autoestima da criança, a segurança, a autoconfiança*” (E3), “*o querer muito aprender a ler*” (E8), o “*aceitar as regras, aceitar o que lhe é pedido e saber estar*” (E21) e “*estar ali sentados muito tempo, focados para um maior tempo de atenção*” (E30), são vistos como elementos que podem promover o processo de transição educativa e a adaptação das crianças ao 1.º CEB.

Em contraste, os professores do 1.º CEB destacaram as competências relacionais (40%), autonomia (37.14%), “pré-requisitos” (22.86%) e competências comportamentais (31.43%) como características importantes. Segundo os professores, a capacidade de as crianças estabelecerem *“uma boa ligação empática com professor”* (P8), a *“facilidade em fazer amigos e conviver com todos os intervenientes da escola”*, o *“sentido de responsabilidade”* (P13), a capacidade de *“saber controlar o seu comportamento e seguir minimamente as regras de sala de aula”* (P34) e a capacidade de *“realizar as tarefas sozinhos, sem depender do adulto”* (E7) são fatores que podem facilitar a transição.

Apenas os professores mencionaram como facilitadores da transição os conhecimentos adquiridos no JI, que identificaram no seu discurso como *“pré-requisitos”* (34.29%) – *“ter um nível médio dos pré-requisitos como o saber a sua identidade, conhecer as cores, já ter tido contacto com materiais de escrita, a motricidade fina, saber contar, ter noção de quantidade”* (P9) e *“há pré-requisitos que são muito importantes, as letras, os números”* (P22).

Parece haver uma divergência na visão desses docentes em relação aos fatores associados aos contextos educativos e à atuação dos seus profissionais. Os educadores de infância valorizaram as atividades de transição e de articulação entre a EPE e o 1.º CEB (20.94%) e a continuidade entre a EPE e o 1.º CEB (18.60%) como fatores facilitadores da transição, enquanto os professores deram maior importância às questões da continuidade educativa (10.53%) e mencionaram de forma residual as atividades de transição e de articulação (3.95%).

Os educadores reconheceram que a articulação com os professores do 1.º CEB - *“transição deveria ser mais suave, havendo uma articulação com educadores e professores do 1.º CEB”* (E32), e o desenvolvimento de atividades de transição - *“é importante que façam a experiência de irem às salas do 1.º ciclo, para terem um conhecimento prévio”* (E8), poderiam facilitar a transição e adaptação escolar das crianças. Tanto os professores como os educadores mencionaram a importância da promoção de uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB como fator facilitador da transição. Eles reconheceram que *“o primeiro ciclo terá de ser uma continuidade do pré-escolar”* (E25) e que a transição deve ser *“feita de forma harmoniosa onde o professor procurará dar continuidade ao trabalho desenvolvido no pré-escolar respeitando a individualidade da criança e os seus ritmos”* (P13).

Os fatores associados ao contexto familiar foram mencionados apenas pelos professores de 1.º CEB (22.86%). Esses profissionais referiram que uma “*boa articulação entre a escola e a família*” (P9) e a “*participação na vida escolar dos filhos, e a colaboração em atividades em parceria com a escola*” (P14) podem facilitar a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB.

Em síntese, em relação aos fatores facilitadores na transição educativa e adaptação escolar, observamos que tanto educadores como professores destacaram os fatores relacionados ao contexto educativo e às características e competências das crianças como os mais importantes para uma transição bem-sucedida. No entanto, ao analisarmos a especificidade dos fatores mencionados, percebemos que a opinião desses docentes nem sempre é concordante. Os professores parecem estar mais focados em aspectos relacionais, comportamentais e na presença de pré-requisitos, enquanto os educadores enfatizaram mais aspectos afetivos e motivacionais. Por outro lado, os educadores não fizeram qualquer menção às famílias e ao seu papel como facilitadoras nesse processo de transição.

Fatores de stress na transição educativa e adaptação escolar

Os resultados das entrevistas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB no que diz respeito aos fatores que podem dificultar a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB, encontram-se sistematizados na Tabela 12.

À semelhança dos fatores facilitadores, também aqui foram identificados três tipos de fatores: os relacionados ao contexto escolar e à atuação dos profissionais, os relacionados à criança e às suas características individuais, e os relacionados à família e à sua atuação

Tabela 12

Fatores de stress da transição educativa e adaptação escolar – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Contexto escolar	51.43 (18)	40 (14)
Descontinuidade entre a EPE e o 1.º CEB	42.86 (15)	40 (14)
Insuficientes práticas de articulação entre EPE e o 1.º CEB	8.57 (3)	0
Criança	20 (7)	31.43 (11)
Dificuldades comportamentais e emocionais	11.43 (4)	11.43 (4)
Ansiedade e insegurança	8.57 (3)	20 (7)
Contexto familiar	51.43 (18)	48.57 (17)
Excessiva pressão e expectativa da família	37.14 (13)	28.57 (10)
Ansiedade da família	20 (7)	22.86 (8)

Numa primeira análise da Tabela 12, podemos observar que ambos os grupos mencionaram maioritariamente fatores relacionados à família e à sua atuação (educadores – 51.43%; professores - 48.57%). No entanto, o grupo dos educadores também mencionou com a mesma expressão fatores associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais (51.43%).

Quanto aos fatores relacionados à família e à sua atuação, foram feitas referências à pressão excessiva e expectativas da família em relação às aprendizagens e tarefas escolares do 1.º CEB, o que pode exercer uma pressão nas crianças e condicionar a sua transição e adaptação ao novo ciclo (educadores – 37.14% e professores – 28.57%) – *“ouvem muito que agora é que é a sério”* (P15) e *“agora é que vai ser, agora é que tu vais ver, agora acabou a brincadeira, vais ver o que é trabalhar”* (E3). A ansiedade da família foi também mencionada como um possível fator de stress na transição educativa (educadores – 20% e professores – 22.86%) – *“os pais ficam muito ansiosos e transmitem essa ansiedade às crianças”* (E12), reconhecendo que *“os pais por vezes ficam mais angustiados pela mudança, do que as crianças”* (P9).

Ao analisar os fatores associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais, observou-se que tanto os educadores (42.88%) como os professores (40%) apontaram a descontinuidade pedagógica e organizacional existente entre a EPE e o 1.º CEB

como principal fator de stress nessa categoria. Esses docentes consideraram que as diferenças entre a EPE e o 1.º CEB podiam ser percebidas pelas crianças como uma mudança brusca e condicionar o processo de adaptação. Essas mudanças foram mencionadas tanto no que diz respeito às atividades pedagógicas desenvolvidas – *“no primeiro ano muitas vezes é um choque porque deixa de haver aquela parte da afetividade, aquela parte mais lúdica, é muito focado no ensino, eles estão muito tempo sentados e muitas vezes eles ainda necessitam de muita atenção, de muito carinho”* (E7), como na organização dos espaços escolares - *“a organização do espaço de sala é completamente diferente da organização do espaço de JI, o estar muito tempo sentados virados para a frente para a professora e para o quadro”*(E16). Além disso, no âmbito dos fatores associados ao contexto escolar, mencionadas apenas pelos educadores de infância (8.57%), surgiram as questões relacionadas com a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, reconhecendo que *“falta de articulação leva a que a transição seja mais difícil”* (E17).

Nos fatores associados às crianças e às suas características individuais, foram mencionadas referências relacionadas às dificuldades comportamentais e emocionais (educadores – 11.43% e professores – 11.43 %), com destaque para as dificuldades de atenção – *“a atenção e a concentração são as principais dificuldades das crianças na transição para o 1.º ano de escolaridade”* (E2), e a postura de ansiedade e insegurança das crianças durante o período de transição (educadores – 8.57% e professores – 20%) – *“as crianças mostram-se muito ansiosas e receosas com o primeiro ciclo”* (P27).

Em resumo, pode-se constatar que, na identificação dos fatores de stress, a distribuição das menções pelas três categorias principais foi muito semelhante para os dois grupos de profissionais. Tanto educadores como professores apontaram mais os fatores de stress associados ao contexto escolar e às famílias, enquanto os fatores relacionados às crianças foram mencionados por menos de um terço de cada grupo profissional.

1.3.2. Tema 2 – Antecipação das crianças ao 1.º CEB e indicadores da adaptação

Perceção dos educadores de infância e professores de primeiro ciclo do ensino básico sobre a forma como as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB

Quando questionados sobre a forma como consideravam que as crianças antecipavam o seu ingresso no 1.º CEB, nas respostas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB foram identificadas três categorias distintas apresentadas na Tabela 13.

Tabela 13

Antecipação das crianças relativamente à entrada no 1.º CEB – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Sentimentos negativos	54.49 (19)	74.29 (26)
Sentimentos positivos	48.57 (17)	42.86 (15)
Motivação	28.57 (10)	14.29 (5)

Analisando a percentagem de educadores de infância e professores do 1.º CEB que identificaram as diferentes categorias, observa-se que tanto os educadores de infância (54.49%) como os professores de 1.º CEB (74.29%), concordaram com a emergência de sentimentos negativos nas crianças durante a transição para o 1.º CEB, sendo essa perceção mais expressiva nos professores de 1.º CEB. Foram mencionados sentimentos como *“inseguranças, receios e preocupações”* (E13) e sentimentos de ansiedade - *“sentem-se ansiosas”* (P15).

Educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram também de forma equivalente, a emergência de sentimentos positivos nas crianças no período da transição (educadores – 48.57% e professores – 42.86%). Mencionaram a emergência de sentimentos de bem-estar e felicidade pelo ingresso numa nova etapa – *“elas sentem-se com vontade de ir, orgulhosas porque vão para uma etapa diferente”* (E25) e *“e felizes sim, porque elas vêm da pré e depois já se sentem mais crescidas”* (P6).

Dentro desta temática, foram também referidos aspetos motivacionais, centrados na motivação para as novas aprendizagens escolares - *“o querer muito aprender a ler”* e *“a vontade de descobrir a escrita, a leitura e os números”* (P14). Observou-se uma maior expressividade dessa componente motivacional no grupo dos educadores de infância (28.57%) comparativamente ao grupo dos professores do 1.º CEB (14.29%).

Em resumo, educadores de infância e professores do 1.º CEB concordaram com a coexistência de sentimentos positivos e negativos durante a transição para o 1.º CEB. Salienta-se, contudo, uma maior expressividade dos sentimentos negativos no grupo dos professores do 1.º CEB, e uma maior expressividade dos aspetos motivacionais no grupo dos educadores de infância.

Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB na perspectiva dos educadores e professores

Os educadores de infância e professores do 1.º CEB foram questionados sobre quais os indicadores, relacionados às crianças, podiam demonstrar uma adaptação positiva ao 1.º CEB. As suas respostas foram agrupadas em cinco categorias distintas, conforme apresentado na Tabela 14.

Tabela 14

Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Sentimentos confiança e segurança	57.14 (20)	37.14 (13)
Competências comportamentais	25.71 (9)	25.71 (9)
Motivação e interesse face à escola	25.71 (9)	28.57 (10)
Aprendizagem escolar e realização das tarefas	14.29 (5)	37.14 (13)
Competências relacionais	0	25.71 (9)

A análise da Tabela 14 revela que a maioria dos educadores de infância (57.14%) considerou os sentimentos de segurança e confiança como os principais indicadores de uma adaptação bem-sucedida ao 1.º CEB - “*uma adaptação positiva a nível do primeiro ciclo é a questão de estarem ambientados, sentirem-se seguros e confiantes*” (E2). No caso dos professores do 1.º CEB, as respostas foram mais variadas, sendo que as categorias mais mencionadas estavam relacionadas com os sentimentos de confiança e segurança (37.14%) e a capacidade de aprendizagem e realização de tarefas (37.14%) – “*é quando eles conseguem realizar o que lhes é pedido e começam a desenvolver as competências do currículo*” (P13).

As competências comportamentais, como a “*adoção de um comportamento calmo e tranquilo*” (E1) e a capacidade de “*respeitar as regras, saber estar numa fila, saber estar sentado, ser paciente, acompanhar o olhar na direção do professor*” (P29), foram indicadas por uma mesma percentagem de professores e educadores (25.71%).

Os aspetos motivacionais também foram mencionados por esses docentes (educadores – 25.71% e professores – 28.57%), nos quais a motivação das crianças, sua

curiosidade e “*vontade de aprender*” (E6) foram descritas como indicadores da adaptação positiva ao 1.º CEB.

As competências relacionais, em particular as crianças demonstrarem uma boa relação com o professor e os seus pares, foram mencionadas apenas pelo grupo de professores do 1.º CEB (25.71%).

Em síntese, em relação aos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB, podemos observar que no grupo dos educadores de infância, os sentimentos de confiança e segurança foram mencionados predominantemente como os principais indicadores de uma adaptação positiva ao 1.º CEB. Por outro lado, o grupo dos professores apresentou respostas mais diversificadas, com uma maior ênfase nas categorias relacionadas aos sentimentos de confiança e segurança, assim como às aprendizagens escolares e realização de tarefas. Uma diferença importante a ser destacada é que apenas os professores do 1.º CEB mencionaram indicadores associados às competências relacionais das crianças.

1.3.3. Tema 3 – Jardim de Infância: áreas e competências promotoras da transição e adaptação escolar

Educadores de infância – áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Os educadores de infância foram questionados sobre quais as competências que consideravam ser mais importantes a desenvolver no contexto de JI para promover a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB. A questão foi colocada tendo por base o referencial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016), procurando analisar quais as áreas de conteúdo e domínios que os educadores priorizavam com o objetivo de facilitar a transição e adaptação escolar.

Os resultados da análise das respostas dos educadores de infância são apresentados na Tabela 15.

Tabela 15

Educadores de infância: Áreas e domínios das OCEPE – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)
Formação pessoal e social	51.43 (18)
Expressão e comunicação	45.71 (16)
Abordagem ao conhecimento matemático	28.57 (10)
Abordagem à linguagem escrita e oral	25.71 (9)
Expressão plástica	5.71 (2)
Conhecimento do mundo	8.57 (3)
Áreas transversais	51.43 (18)

Pela análise da tabela 15, conclui-se que a maioria dos educadores (51.43%) considerou a Área de Formação Pessoal e Social como a mais relevante para promover a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB. A maioria dos educadores priorizou a promoção de competências como “a autoestima da criança, a segurança, a autoconfiança, o saber estar, o saber ouvir, o respeitar” (E3), “a autonomia e as competências sociais” (E1) ao planejar as suas ações em relação à transição. Essa Área de Formação Pessoal e Social foi entendida pelos educadores como uma “base para o desenvolvimento de outras competências” (E9).

A Área de Expressão e Comunicação foi também mencionada como importante para a transição (45.71%), sendo abordada pelos educadores de infância em três domínios diferentes. No Domínio da Matemática (28.57%), destacaram a importância de promover o conhecimento dos números e o desenvolvimento do raciocínio quantitativo e matemático. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (25.71%), enfatizaram a relevância do desenvolvimento das competências “de linguagem oral da criança” (E34) e a realização de “atividades de literacia” (E1) que incentivem a “iniciação à leitura e à escrita” (E9). No Domínio da Educação Artística, foram identificadas competências específicas do subdomínio das artes visuais (5.71%), com destaque para as competências de motricidade.

A Área de Conhecimento do Mundo foi mencionada com a menor percentagem de referências (8.57%) pelos educadores de infância quando questionados sobre as áreas que priorizavam em relação à transição das crianças para o 1.º CEB.

A análise da tabela 15 revelou um aspeto importante no discurso dos educadores de infância. Para esses profissionais (51.43%), existe uma perceção de transversalidade entre

as diferentes áreas de conteúdo e domínios, mencionando que todas são “*igualmente importantes*” (E2) para o processo de transição (51.43%). Reconheceram que “*todas as áreas se completam e estão interligadas*” (E31) “*não se podendo dissociar umas das outras*” (E27). Uma maioria dos educadores assumiram uma visão de transversalidade e complementaridade das diferentes áreas de conteúdo e os domínios das OCEPE, assumindo um igual papel na promoção dos processos de transição e adaptação escolar.

Professores do 1.º CEB – áreas e competências

Nas entrevistas realizadas com os professores do 1.º CEB, procurou-se compreender a perspetiva deles sobre quais as áreas e competências que consideravam ser mais importantes a desenvolver no JI para a promover a transição da EPE para o 1.º CEB. A dispersão das respostas pelas diferentes categorias identificadas está apresentada na Tabela 16.

Tabela 16

Professores do 1.º CEB: Áreas e competências a desenvolver no JI – Frequências encontradas

Categorias	% Professores (n)
Formação Pessoal e Social	68.57 (24)
Competências socioemocionais	40 (14)
Competências de autonomia	28.57 (10)
Competências comportamentais	25.71 (9)
Expressão e Comunicação	60 (21)
Competências de linguagem e comunicação	51.43 (18)
Abordagem à escrita e à leitura	17.14 (6)
Abordagem ao conhecimento matemático	22.86 (8)
Competências gráficas e motoras	28.57 (10)

Os professores do 1.º CEB apresentaram uma ampla variedade de respostas em relação às competências que consideravam mais importantes a desenvolver no JI, de forma a facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB. Ao analisarmos as diferentes competências mencionadas pelos professores, utilizando como base as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), observamos que a maioria mencionou as competências associadas à Formação

Pessoal e Social (68.57%), seguidas pelas competências relacionadas à Expressão e Comunicação (60%)

Numa análise individual de cada uma das subcategorias, constatou-se que a maioria dos professores (51.43%) atribuiu maior importância às competências de linguagem e comunicação. Eles reconheceram que a *“linguagem oral deve ser muito estimulada na articulação e na própria expressão”* (P27) e que as crianças devem ser capazes de *“interpretar mensagens orais”* (P1). Essa ênfase na linguagem e comunicação demonstra a consciência dos professores sobre a importância dessas competências como base para o sucesso da transição da EPE para o 1.º CEB.

À semelhança dos educadores de infância, os professores do 1.º CEB também reconheceram a importância do desenvolvimento de competências associadas à Formação Pessoal e Social, com um total de 24 professores (68.57%) a mencionaram essas competências. Dos aspectos relacionados com as competências socioemocionais (40%), enfatizaram a *“capacidade de regular as suas emoções e demonstrar sentimentos de confiança”* (P14); as competências de autonomia (28.57%) que permitem à criança a *“realização autónoma de tarefas e atividades”* (P13); e as competências comportamentais (25.71%), particularmente a capacidade de *“saber estar sentado e com algumas regras”* (P7) e *“a capacidade de conseguir controlar o seu comportamento e a sua atenção durante períodos de tempos”* (P16).

Alguns dos professores, embora com menos expressividade, reconheceram que no JI deve haver abordagem às competências de leitura e escrita (17.14%), destacando a importância do desenvolvimento da *“consciência fonológica, os sons, as rimas que depois ajudam na leitura”* (P28). Além disso, as competências matemáticas (22.86%) também foram mencionadas, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio matemático por meio de atividades que promovem *“a associação do algarismo à quantidade”* (P10). Embora com menos expressividade, essas competências relacionadas aos conhecimentos escolares foram reconhecidas pelos professores como relevantes para a transição das crianças para o 1.º CEB.

Numa associação mais direta com as tarefas e aprendizagens do 1.º CEB, os professores mencionaram a importância do desenvolvimento das competências gráficas e motoras (28.57%), destacando a relevância da *“motricidade que é depois importante para a escrita”* (P35). Essa ênfase nas competências gráficas e motoras demonstra a consciência dos professores sobre a importância da coordenação motora e das habilidades gráficas e de escrita para o sucesso na transição e adaptação ao novo ciclo.

Em síntese, tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB reconheceram a importância do desenvolvimento de competências relacionadas à Formação Pessoal e Social das crianças no JI. Ambos os grupos destacaram a importância das competências nas áreas de linguagem e comunicação, assim como uma abordagem às competências de leitura, escrita e matemática, embora os professores tenham dado maior ênfase à linguagem oral e escrita. É de salientar a importância dada às competências gráficas e motoras pelos professores do 1.º CEB.

1.3.4. Tema 4 - Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB

Educadores de infância – atividades de transição

Os educadores de infância foram questionados sobre quais as atividades que desenvolviam com o objetivo de promover a transição da EPE para o 1.º CEB. As respostas dos educadores foram classificadas em diferentes categorias, que são identificadas na Tabela 17.

Tabela 17

Educadores de Infância: Atividades de transição – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)
Atividades em articulação com o 1.º CEB	88.54 (31)
Visitas e atividades em salas de 1.º CEB	62.86 (22)
Partilha de informações de processos individuais	60 (21)
Atividades em sala de jardim de infância	68.57 (24)
Diálogo com as crianças	62.86 (22)
Trabalho diferenciado com crianças de 5 e 6 anos de idade	34.29 (12)
Atividades com a família	68.57 (24)
Diálogo e aconselhamento às famílias	62.86 (22)
Envolvimento da família em atividades de transição	5.71(2)
Sem atividades de transição	5.71 (2)

As respostas dos educadores de infância em relação às atividades de transição desenvolvidas distribuem-se por três categorias distintas: atividades desenvolvidas em articulação com o 1.º CEB (88.54%), atividades desenvolvidas em contexto de sala de JI (68.57%) e atividades desenvolvidas com a família (68.24%). Apenas uma pequena percentagem de educadores de infância (5.71%) mencionou não realizar atividades de transição na sua prática pedagógica. A análise dos resultados também revelou que a maioria dos educadores de infância mencionou mais de uma tipologia de atividades de transição, demonstrando uma diversidade na abordagem pedagógica nessa área.

Nas práticas de transição, em articulação com o 1.º CEB, os educadores (62.86%) descreveram atividades realizadas em conjunto com os professores do 1.º CEB, que envolviam a interação entre as crianças de JI e os alunos do 1.º CEB. Entre essas atividades, destacaram as *“visitas a uma sala de 1.º ciclo”* (E5) e a realização de *“atividades comuns, por exemplo levamos um painel para dinamizar uma história”* (E31). No contexto da articulação com os professores do 1.º CEB, os educadores de infância também mencionaram a partilha de informações sobre as características individuais das crianças que irão ingressar no 1.º CEB (60%) – *“reunimos com os professores do primeiro ciclo que vão ficar com as nossas crianças e passamos as informações que consideramos relevantes para o colega”* (E12).

Os educadores de infância de infância mencionaram que desenvolvem atividades de transição no contexto de sala de JI, destacando o diálogo estabelecido com as crianças sobre a sua entrada no 1.º CEB e as características de funcionamento desse novo ciclo (62.86%) – *“preocupo-me muito em falar com as crianças sobre o primeiro ciclo, vou falando sobre as novas regras e o que será esperado deles”* (E21). Além disso, também mencionaram o desenvolvimento de atividades diferenciadas para as crianças que irão frequentar o 1.º CEB (34.29%), descrevendo atividades que envolvem *“aprendizagens mais formais, onde fazemos desenhos ditados, a nível da matemática, as operações e as subtrações”* (E2) e *“fichas com um pouco de grafismos”* (E24).

Os educadores mencionaram o desenvolvimento de atividades de transição com a família, especialmente por meio do diálogo para aconselhamento sobre estratégias a serem adotadas durante o período da transição (62.86%) – *“dou algumas dicas aos pais, como criar espaços de trabalho em casa, colocar uma mesa, leitura de histórias, o fazer os trabalhos de casa, o acompanhar no 1.º período, ler a orientação de uma ficha e a criança tentar fazer para que gradualmente ela seja autónoma”* (E2). Descreveram também que esse diálogo com as famílias tem como objetivo reduzir a ansiedade das próprias famílias – *“os pais também estão ansiosos e tramitem eles próprios essa ansiedade”* (E4). Em relação às atividades desenvolvidas com a família, apenas um valor residual de educadores (5.71%) descreveu o envolvimento da família em atividades conjuntas com as crianças.

Em resumo, podemos observar que a maioria dos educadores de infância descreveu a sua participação em atividades de transição que envolviam não apenas as próprias crianças, mas também as famílias e a articulação com o 1.º CEB. Mencionaram atividades de transição desenvolvidas em articulação com o 1.º CEB (e.g. reuniões com os professores do 1.º CEB para partilha de informações sobre as crianças e realização de atividades conjuntas entre EPE e 1.º CEB). Além disso, relataram atividades desenvolvidas dentro da sala JI, onde interagem individualmente com o seu grupo de crianças (e.g. diálogo sobre as características do 1.º CEB). Também mencionaram atividades de transição que envolviam a participação das famílias (e.g. diálogo com a família sobre a transição e aconselhamento de estratégias a serem adotadas no início do 1.º CEB).

Professores do 1.º CEB - atividades transição e atividades de acolhimento

Os professores do 1.º CEB foram questionados sobre as atividades de transição em que participavam em articulação com a EPE antes da entrada das crianças no 1.º CEB e as atividades que desenvolviam com o objetivo promover a adaptação das crianças no início do 1.º CEB. A distribuição das respostas dos professores do 1.º CEB nas diferentes categorias identificadas encontra-se na Tabela 18.

Tabela 18

Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB – Frequências encontradas

Categorias e subcategorias	% Professores (n)
Atividades de transição em articulação com a EPE	94.29 (33)
Participação em atividades de articulação com a EPE com o objetivo de promover a transição	85.71 (30)
Partilha de informações sobre as crianças	80 (28)
Sem envolvimento em atividades transição	5.71 (2)
Atividades de acolhimento no 1.º CEB	94.29 (33)
Dinâmicas de grupo	51.43 (18)
Diálogo com a família	45.71 (16)
Envolvimento da família nas atividades de acolhimento	48.57 (17)
Promoção de uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB	40 (14)

Nas atividades de transição e de acolhimento mencionadas pelos professores do 1.º CEB, observou-se a menção de atividades de diferentes tipos que envolviam não apenas as crianças e as suas famílias, mas também uma preocupação com a articulação e a continuidade pedagógica com a EPE.

No que diz respeito às atividades de transição realizadas em articulação com a EPE, assim como os educadores de infância, os professores mencionaram a realização conjunta de atividades com os grupos de EPE e as turmas do 1.º CEB (85.71%) – *“costumamos organizar atividades com as educadoras, em que as crianças do jardim de infância visitam as nossas salas e realizamos atividades conjuntas”* (P6). Além disso, foi mencionada a realização de reuniões com os educadores de infância para compartilhar informações sobre as características individuais das crianças que ingressarão no 1.º CEB (80%) – *“reunimos também no início do ano com as educadoras para conhecer um pouco as crianças que temos nas nossas turmas”* (P13).

No âmbito das atividades de transição com a EPE, apenas um número residual de professores mencionou não participar nesse tipo de atividades (5.71%).

Os professores (94.29%) mencionaram diferentes tipos de atividades de acolhimento desenvolvidas com o objetivo de facilitar a integração e a adaptação das crianças ao novo ciclo. Descreveram a realização de jogos e dinâmicas de grupo (51.43%) para promover a relação interpessoal entre os alunos, utilizando *“jogos a pares e em grupo, jogos coletivos para eles se conhecerem e aprenderem a estar em sala de aula, estarem a conviver”* (P19).

Os professores também mencionaram uma preocupação em manter uma continuidade pedagógica e organizacional em relação à EPE (40%), especialmente na fase inicial do primeiro ano de escolaridade. Descreveram aspetos como a organização da sala de aula – *“na sala há cantinhos de leitura e cantinhos de tarefas livres”* (P1) e a realização de atividades semelhantes às realizadas em JI – *“dar continuidade às dinâmicas implementadas no pré-escolar com a utilização de materiais anteriormente já utilizados, como os blocos lógicos, tangram, as histórias já trabalhadas”* (P11).

Nas atividades de acolhimento, os professores também mencionaram atividades com a família, como o diálogo com as famílias para reduzir a sua ansiedade e promover um melhor conhecimento sobre o funcionamento e as dinâmicas do 1.º CEB (45.71%). Além disso, destacaram o envolvimento da família em atividades no início do ano letivo (48.57%) – *“nós promovemos logo uma atividade em que os pais participaram, em conjunto com os pais, as crianças desenharam a mão e os pais escreveram a expectativa da criança em relação ao primeiro ano e depois fomos para o exterior da escola fazer um jogo com os pais”* (P28).

Em síntese, pode-se observar que a maioria dos professores do 1.º CEB mencionou o seu envolvimento e participação em atividades de transição desenvolvidas em conjunto com os educadores de infância. No âmbito das atividades de acolhimento no 1.º CEB, os professores destacaram o desenvolvimento de atividades que promovam o envolvimento e participação da família e atividades que promovam o relacionamento interpessoal entre as crianças da turma. A procura por uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB foi também referida pelos professores como um aspeto considerado nas atividades de acolhimento que desenvolvem.

Temática da Transição nos Departamentos Curriculares

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB foram questionados sobre a forma como os seus departamentos curriculares refletem e planificam atividades em prol da transição. As diferentes categorias identificadas a partir das respostas estão apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19

Departamentos curriculares e a temática da transição educativa – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Valorização da temática	65.71 (23)	48.57 (17)
Desvalorização da temática	14.29 (5)	37.14 (13)
Posição ambivalente em relação à temática	20 (7)	14.29 (5)

Na opinião dos educadores de infância (65.71%), o Departamento de Educação Pré-Escolar parece valorizar a temática da transição, discutindo-a em reuniões de departamento e planeando atividades relacionadas com a mesma - *“debateamos muito as questões dos adiamentos de escolaridade e outras particularidades. Em departamento tentamos planificar a articulação com o 1.º ciclo e desenvolver atividades no âmbito da transição”* (E33). No entanto, há educadores (14.29%) que percecionaram uma desvalorização em relação a essa temática - *“não refletimos sobre isso e sobre estratégias e práticas de transição”* (E5).

Na opinião dos professores (48.57%), o Departamento do 1.º CEB parece valorizar a temática da transição educativa, *“havendo sempre a preocupação da planificação de atividades envolventes para a receção dos alunos”* (P8). Da mesma forma que os educadores,

também houve uma percepção de falta de valorização dessa temática entre os professores no seio dos departamentos curriculares (37.14%) - *“sinceramente penso que não, há a questão da formação das turmas e de passar informação dos educadores para os professores, mas não mais que isso”* (P30).

Tanto nas respostas dos educadores (20%) quanto dos professores (14.29%), surgiu a menção de uma posição ambivalente dos departamentos, indicando que, apesar de ser uma temática que preocupa os departamentos, não são planeadas atividades nesse sentido – *“fala-se muito, mas depois faz-se pouco do que pensamos”* (P27) e *“acho que é um ponto que é lembrado e falado, mas depois fica mais no âmbito da reunião, não há passagem para a prática”* (E26).

Em síntese, podemos constatar que a maioria dos educadores e professores considerou que a temática da transição é valorizada nos seus departamentos curriculares. No entanto, essa valorização parece ser mais expressiva no grupo dos educadores de infância. Por outro lado, no grupo dos professores do 1.º CEB, uma maior percentagem expressou a percepção de desvalorização da temática da transição no âmbito do departamento curricular, comparativamente aos educadores de infância.

1.3.5. Tema 5 - Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas

Os educadores de infância e professores do 1.º CEB foram questionados sobre as dificuldades sentidas no âmbito da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. A Tabela 20 apresenta a distribuição das respostas nas diferentes categorias mencionadas por esses profissionais.

Tabela 20

Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas – Frequências encontradas

Categorias	% Educadores (n)	% Professores (n)
Dificuldades associadas às características individuais das crianças	8.57 (3)	62.86 (22)
Dificuldades associadas ao contexto Escolar	54.29 (19)	11.43 (4)
Dificuldades associadas às exigências curriculares	2.86 (1)	14.29 (5)
Dificuldades associadas ao contexto familiar	17.14 (6)	11.42 (4)
Dificuldades de carácter pessoal	17.14 (6)	0
Sem dificuldades nos processos de transição	31.43 (11)	20 (7)

A análise da Tabela 20 revela uma diferença na menção das dificuldades sentidas por esses profissionais nos processos de transição.

Para os educadores de infância, as principais dificuldades sentidas estavam relacionadas ao contexto escolar (54.29%), como as condições físicas das escolas e a falta de recursos materiais e recursos humanos – *“o estarmos sem assistente operacional e sozinhas, não conseguimos chegar a tudo”* (E7). Além disso, o elevado número de crianças por grupo e a sua heterogeneidade em termos de idade das crianças foram apontados como desafios sentidos – *“os grupos são muito heterogêneos em termos de idade o que por vezes dificulta o trabalho nas diferentes áreas”* (E32). No discurso dos educadores, também foram identificadas dificuldades relacionadas com uma percepção de desvalorização do trabalho desenvolvido na EPE – *“as principais dificuldades sentidas são a pouca valorização do nosso trabalho no âmbito do agrupamento(...), o trabalho não é valorizado como nos noutros ciclos de ensino”* (E1).

Para os professores do 1.º CEB, as principais dificuldades sentidas estavam relacionadas com as características individuais das crianças (62.86%). Dentro dessas dificuldades, destacaram-se as dificuldades na gestão do comportamento - *“o comportamento muitas vezes impróprio nos diferentes espaços escolares”* (P10), as dificuldades na linguagem e comunicação – *“na comunicação com eles, porque eles não se sabem expressar, é uma grande falha que dificulta o processo inicial”* (P28), e dificuldades associadas a poucos nos comportamentos de autonomia e insuficiente desenvolvimento das competências de motricidade. Os professores apontaram também dificuldades associadas às exigências curriculares do primeiro ano de escolaridade (14.29%) - *“há uma grande pressão por parte dos superiores de os alunos começarem a ler e não nos dá tempo, há a necessidade de cumprir o currículo”* (P23).

Alguns educadores de infância (17.14%) e professores do 1.º CEB (11.42%) reconheceram dificuldades associadas ao contexto familiar, descrevendo situações em que há pouco envolvimento e cooperação por parte das famílias em relação à escola - *“os pais demitem-se do seu papel incutindo à escola a única responsabilidade de educar a criança.”* (E33) e *“cada vez querem ser menos responsabilizados em relação aos seus educandos”* (P9).

Apenas no grupo dos educadores de infância, surgiram referências a dificuldades de natureza pessoal (17.14%), associadas a fatores como idade, cansaço físico e mental - *“começo a sentir algum cansaço psíquico até, mais de exaustão do que tinha até alguns anos atrás, porque neste momento eu já ultrapassei o que previsto da idade da reforma”* (E3).

Os resultados enunciados na Tabela 20 também mostraram a existência de educadores de infância (31.43%) e professores do 1.º CEB (20%) que mencionaram não sentir dificuldades na sua atuação profissional no âmbito da transição da EPE para o 1.º CEB.

Em síntese, cerca de 69% dos educadores de infância e 80% dos professores do 1.º CEB afirmaram sentir dificuldades na sua atuação profissional no contexto da transição. Os tipos de dificuldades apontadas pelos dois grupos de profissionais são claramente diferentes. Para os educadores de infância, as dificuldades têm a sua origem essencialmente no contexto escolar, familiar e também em questões pessoais. Já para os professores do 1.º CEB, as dificuldades mais mencionadas estão relacionadas às características individuais das crianças e às exigências curriculares do 1.º CEB.

1.4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo compreender as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição das crianças entre a EPE e o 1.º CEB. Procurou-se compreender os fatores envolvidos nesse processo, tanto os fatores facilitadores quanto os fatores de stress, e analisar como esses profissionais organizavam a sua prática pedagógica em prol da transição.

1.4.1. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar

No que diz respeito aos fatores facilitadores da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, todos os professores do 1.º CEB e a maioria dos educadores de infância mencionaram fatores relacionados às características e competências individuais das crianças. Isso sugere uma visão do processo de transição associada a modelos teóricos mais convencionais, centrados na *maturidade* e *prontidão* da criança (Dockett & Perry, 2009; Noel, 2010). Parece emergir no discurso desses profissionais a ideia de que as crianças devem apresentar um conjunto de competências que seriam responsáveis por uma transição bem-sucedida ao 1.º CEB, como competências sociais, cognitivas, comportamentais e relacionais (e.g. Fridani, 2020; Zembat et al., 2018). Essa visão reflete uma perspectiva empirista que enfatiza um conjunto predeterminado de competências e conhecimentos considerados como pré-requisitos para o posterior sucesso escolar das crianças (e.g. Fridani, 2020; Noel, 2010).

É principalmente no grupo dos professores do 1.º CEB que se observa uma abordagem mais próxima de uma perspectiva ecológica da transição, que considera a atuação e a inter-relação dos diferentes contextos no processo de transição (Pianta et al., 1999; Dunlop & Fabian, 2007). Esses profissionais mencionaram principalmente fatores associados às crianças, mas também fatores relacionados à família e à escola. Embora mencionados por

um número reduzido de professores, a menção de fatores associados à escola e à família indica uma emergente visão da transição baseada na responsabilidade partilhada entre os diferentes contextos. Nessa abordagem, a atuação da família e da escola pode ter uma influência positiva na forma como as crianças vivenciam a sua transição e adaptação ao novo ciclo (Dockett et al., 2010; Dunlop & Fabian, 2007).

Para os educadores deste estudo, parece que a transição é vista como um processo que está diretamente relacionado com as crianças e os contextos escolares nos quais a transição ocorre. Não foram mencionados fatores do contexto familiar como facilitadores da transição pelos educadores, o que levanta a hipótese de que o trabalho pedagógico que desenvolvem nessa área ainda não reconheça adequadamente a importância do envolvimento da família. A falta de reconhecimento por parte dos educadores de infância do papel facilitador das famílias na transição das crianças para o 1.º CEB pode condicionar a adaptação escolar. Este distanciamento em relação à família pode estar relacionado à falta de clareza sobre o papel que as famílias desempenham na transição e a possível suposição por parte dos educadores de que a transição das crianças para o 1.º CEB é uma questão exclusivamente escolar e da responsabilidade dos profissionais de educação.

Às famílias cabe o importante papel de apoiar e incentivar as crianças durante a sua transição para o novo ciclo, encorajando-as nas novas atividades sociais e escolares (Griebel & Niesel, 2009; Pirchio et al., 2013). É por isso importante, que os educadores procurem envolver a família nas atividades de transição que desenvolvem, encarando a família como um parceiro importante, trabalhando juntos com o objetivo comum de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Packer et al., 2021).

É amplamente reconhecido que as crianças desempenham um papel importante na transição para o 1.º CEB, e as suas competências e características individuais podem atuar como facilitadores desse processo (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Fayez et al., 2016; Lane et al., 2004; Niklas et al., 2018) No entanto, é fundamental analisar a influência dessas características e competências de forma holística, tendo em consideração os diferentes contextos nos quais a criança está inserida e as relações que ela estabelece nesses contextos (Dockett & Perry, 2007).

Com foco nas crianças, os educadores de infância deste estudo destacaram a importância dos sentimentos de confiança, segurança, bem-estar e felicidade como facilitadores da transição educativa. Essa perspetiva está em consonância com a literatura existente, que demonstra que quando as crianças experimentam sentimentos de bem-estar e confiança, tendem a vivenciar forma mais positiva a sua transição para o 1.º CEB (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett & Perry, 2004). Foi evidente ao longo de algumas entrevistas a

centralidade dessa ideia quando por exemplo referiram que a criança deve “*sentir-se integrada, sentir-se feliz, sentir-se confortável, inserida e que se sintam bem com ela própria*” (E22).

Os educadores de infância destacaram também a motivação para as aprendizagens escolares, a adoção de uma atitude positiva face à escola e as expectativas positivas face ao 1.º CEB como fatores que podem facilitar a transição e adaptação ao 1.º CEB. Mencionaram a importância de as crianças “*sentiram-se motivadas e irem com vontade de aprender*” (E18). Esses resultados estão alinhados com os trabalhos de alguns autores que demonstraram a importância dos aspetos motivacionais para uma transição bem-sucedida (e.g. Bell-Booth et al., 2014; Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett & Perry, 2004; Miller & Kehl, 2019).

Os professores do 1.º CEB mencionaram valorizar as competências das crianças relacionadas com a realização escolar, indicando as competências de autonomia e os conhecimentos prévios adquiridos no JI como importantes facilitadores da transição e adaptação escolar. Em linha com a literatura, os professores do 1.º CEB consideraram que o desenvolvimento psicomotor da criança, o desenvolvimento cognitivo, a consciência fonológica e o raciocínio matemático podem desempenhar um papel importante na adaptação das crianças ao 1.º CEB e no estímulo às futuras aprendizagens escolares. Nas entrevistas destacaram por exemplo a importância de a criança “*saber a sua identidade, conhecer as cores, já ter tido contacto com os materiais de escrita, ter trabalhado a motricidade fina, saber contar e ter a noção de quantidade*” (P9).

Diversos estudos têm demonstrado que as competências de linguagem, as competências psicomotoras e os conhecimentos de leitura, escrita e matemática adquiridos no jardim de infância são importantes para o sucesso e adaptação escolar (e.g. Fayez et al., 2016; Formosinho et al., 2016; Fridani, 2020; Zembat et al., 2018). A ênfase dada pelos professores a esse tipo de competências, associadas à realização escolar, parece seguir uma perspectiva empirista e maturacionista, relacionada à *prontidão escolar*, onde as competências cognitivas e os conhecimentos prévios em algumas áreas como a escrita, leitura e matemática, são vistas como essenciais para o sucesso escolar das crianças (e.g. Fridani, 2020; Marković & Jagodić, 2021; Yeo & Clarke, 2007).

Para os educadores de infância, essas competências associadas à realização escolar foram mencionadas como de menor importância, destacando as competências socioemocionais como as mais relevantes para o processo de transição. Estudos sobre as conceções de educadores de infância em relação à transição das crianças para o 1.º CEB, destacam a importância que esses profissionais atribuem às competências socioemocionais, associadas ao saber estar, às relações interpessoais e ao ajuste comportamental, como

competências facilitadoras da transição, delegando para um segundo plano as competências associadas à realização escolar (e.g. Lin et al., 2003; Niklas et al., 2018).

No que diz respeito aos fatores facilitadores da transição, foi no grupo de professores do 1.º CEB que surgiu um maior reconhecimento das competências relacionais da criança como facilitadoras da transição e adaptação ao 1.º CEB. Esses profissionais destacaram a importância de uma “*boa ligação empática com o professor*” (P8) e de a criança “*saber relacionar-se como o grupo*” (P27). Diversos estudos têm demonstrado a importância das competências relacionais da criança tanto com o professor como com os seus pares. Há evidências de que uma relação positiva da criança com o professor facilita a compreensão e a integração de novas regras, além de promover sentimentos de confiança e segurança das crianças, tornando mais fácil o período de adaptação ao novo ciclo (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Demirtas-Zorbaz & Ergene, 2019; Dockett et al., 2010).

Em consonância com a literatura (e.g. Demirtas-Zorbaz & Ergene, 2019; Goble et al., 2017; Ladd et al., 1996; Margetts, 2002), os professores deste estudo reconheceram a importância de uma relação de qualidade da criança com os pares e a cooperação entre elas como fatores que podem facilitar a transição. Os estudos de Griebel e Niesel (2003), demonstraram que as competências relacionais, como a capacidade das crianças de se inserirem num novo grupo de pares, fazer amigos, serem aceites pelo grupo de colegas e cooperar com os pares em tarefas comuns, são importantes facilitadores da adaptação ao 1.º CEB.

A transição para o 1.º CEB pode ser um período de elevados desafios para as crianças (Santos & Martins de Sousa, 2021; Wong, 2014), sendo por isso importante que as relações estabelecidas no contexto escolar sejam sentidas como positivas e securizantes (Besi & Sakellariou, 2019a). Cabe aos professores adotarem uma postura acolhedora e empática, promovendo um sentimento de segurança nas crianças em relação ao novo ciclo (Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett et al., 2010). As relações das crianças com os seus pares também são descritas na literatura como importantes facilitadores na transição (Demirtas-Zorbaz & Ergene, 2019; Griebel & Niesel, 2003). Promover oportunidades para que as crianças interajam com os seus pares e desenvolvam competências socioemocionais nessas interações é uma função importante dos professores que pode facilitar os processos de adaptação escolar (Athola et al., 2011; Formosinho et al., 2016).

À semelhança da literatura, neste estudo, as competências comportamentais foram também mencionadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB como fatores facilitadores do processo de transição (e.g. Fayez et al., 2016; Lane et al., 2004; Lin et al., 2003). Nas entrevistas realizadas, destacou-se essa ideia quando, por exemplo,

mencionaram que é importante as crianças saberem “*controlar o seu comportamento e seguir minimamente as regras de sala de aula*” (P34) e “*as crianças devem saber estar e conseguir manter-se calmas*” (E18). As competências de autocontrole, capacidade de concentração, capacidade de espera e capacidade de seguir regras são apontadas por diferentes autores, como importantes, uma vez que promovem a harmonia na sala de aula, facilitam a realização das tarefas escolares e minimizam a ocorrência de comportamentos desajustados (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Lane et al., 2004, 2009; Martí et al., 2022). A importância dada por esses docentes à capacidade das crianças de regular o seu comportamento é também descrita em estudos sobre transições, nos quais a capacidade de autorregulação e adequação do comportamento das crianças é vista como promotora das relações interpessoais com os seus pares e com o professor, permitindo que as crianças se envolvam de forma positiva nas atividades escolares, facilitando a adaptação ao novo ciclo (e.g. Abry et al., 2015; Cardoso et al., 2018).

Nos fatores de facilitadores da transição associados aos contextos educativos e à atuação dos seus profissionais, educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram que a existência de uma continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB, assim como a articulação entre estes dois níveis de educação, pode facilitar o processo de transição e adaptação das crianças ao novo contexto. O reconhecimento da articulação entre a EPE e o 1.º CEB como fator facilitador da transição foi mais evidente no grupo dos educadores de infância. Essa necessidade de continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB é reconhecida pelas OCEPE (Lopes da Silva et al. 2016) e por diversos estudos nacionais e internacionais (e.g. Cardoso et al., 2018; Einarsdottir, 2006; Erkan et al., 2021; Formosinho et al., 2016). Esses estudos destacam que o percurso educativo da criança deve assumir uma perspetiva de sequencialidade progressiva e contínua, não apenas ao nível dos currículos, mas também nas práticas pedagógicas e organizacionais.

Apesar dos documentos orientadores da ação educativa dos professores do 1.º CEB, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, conceberem o percurso educativo das crianças numa lógica de sequencialidade e articulação das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos educativos, esses documentos não mencionam claramente a necessária articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB. Orientações legislativas que abordem essa questão e uma formação contínua dos docentes na área das transições podem ser importantes para que os professores do 1.º CEB adquiram um melhor conhecimento sobre os processos de transição e reconheçam a sua responsabilidade compartilhada com os educadores de infância ao longo desses processos.

Nos aspetos organizacionais, os educadores de infância referiram que a transição pode ser facilitada se o 1.º CEB adotar um funcionamento numa perspetiva de continuidade da EPE, enunciando, por exemplo, a criação de *“alguns cantinhos na sala de aula onde as crianças poderiam desenvolver algumas áreas mais lúdicas”* (E25) e até o desenvolvimento de atividades iniciais no 1.º CEB que sejam vistas como um *“um prolongamento das nossas práticas de jardim de infância”* (E29). Para alguns dos professores entrevistados, a continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB mostrou ser um princípio orientador das suas práticas no início do 1.º CEB. Nas entrevistas, esta ideia esteve presente quando referiram, por exemplo, a importância de *“começar pelo lúdico, começar por atividades que vão mais de encontro ao nível de maturidade deles digamos assim e, depois ir gradualmente dificultando”* (P4) e a ideia de que uma *“transição é feita de forma harmoniosa onde o professor procurará dar continuidade ao trabalho desenvolvido no pré-escolar respeitando a individualidade da criança e os seus ritmos”* (P14). Essa perspetiva de continuidade assumida pelos docentes, está alinhada com o descrito na literatura, que reconhece que a organização do espaço de sala de aula, a continuidade ao nível dos currículos e as práticas adotadas pelos professores do 1.º CEB estão associadas à adaptação das crianças e aos resultados escolares posteriores (e.g. MacNeil et al., 2009; OCDE, 2017).

Neste estudo, educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, bem como a realização de atividades de transição que envolvam a participação destes dois níveis de educação. Nas entrevistas, essa ideia esteve presente quando mencionaram, por exemplo, a necessidade de *“articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, a nível de projetos, a nível de atividades”* (E10) e a *“articulação pedagógica, com troca de atividades entre turmas do pré-escolar e primeiro ciclo”* (P11). A realização de atividades conjuntas, planeadas com o objetivo de promover a transição e envolvendo a interação e comunicação entre crianças de jardim de infância e alunos do 1.º CEB, é reconhecida na literatura como importante para uma transição bem-sucedida (e.g. Bolgenhagen et al., 2021; Broström, 2002). O desenvolvimento de atividades que envolvam o contacto entre o JI e o 1.º CEB aumenta a capacidade de adaptação das crianças ao novo contexto e ao novo funcionamento da sala, promovendo e fortalecendo relacionamentos positivos entre crianças, alunos e professores (e.g. Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008).

A literatura evidencia que a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB na perspetiva de reflexão do currículo e planeamento de atividades permite criar uma visão compartilhada da criança e das suas aprendizagens, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido na EPE e a necessidade de continuidade das aprendizagens ali desenvolvidas como ponto de partida para as novas aprendizagens do 1.º CEB (e.g.

Bolgenhagen et al., 2021; Erkan et al., 2021; Kinkead-Clark, 2015; Lopes da Silva et al., 2016). Os estudos de Formosinho et al. (2016) destacam que a adoção de uma postura de abertura e cooperação entre os profissionais envolvidos no processo de transição é central para a qualidade desse processo. Apesar de a literatura evidenciar a importância da articulação e cooperação entre professores do 1.º CEB e educadores de infância no âmbito da transição, os resultados obtidos demonstraram que apenas um número reduzido desses docentes referiu essa articulação e cooperação como importantes fatores facilitadores da transição e adaptação escolar.

Os fatores facilitadores da transição associados ao contexto familiar foram mencionados neste estudo apenas pelos professores do 1.º CEB. Para os professores entrevistados, “*o papel da família é também muito importante*” (P4), destacando que “*é importante que a família tenha uma postura presente, interessada, interveniente e positiva no processo de adaptação*” (P10). Diversas investigações destacam o envolvimento e a cooperação da família com a escola (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Erkan et al., 2021; Margetts, 2007), a confiança da família nos professores (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a) e o comportamento da família face à transição (e.g. Akçinar, 2013) como fatores que podem facilitar a transição. Neste estudo, contrariamente ao descrito na literatura (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Erkan et al., 2021), os educadores de infância não mencionaram fatores familiares a serem considerados na facilitação da transição educativa da criança para o 1.º CEB, parecendo assumir que a transição é responsabilidade exclusiva da escola e dos seus profissionais.

1.4.2. Fatores de stress da transição e adaptação escolar

Quando questionados no que poderia dificultar a transição, tanto educadores como professores destacaram que as dificuldades nos processos de transição estão principalmente relacionadas à atuação das escolas e das famílias, enquanto os fatores associados às crianças e às suas competências foram considerados de menor relevância. Embora reconheçam que as competências das crianças desempenham um papel fundamental na transição educativa, ao elegerem características e competências das crianças que podem levar a dificuldades, o locus da responsabilidade em fatores que podem dificultar a transição é atribuído às escolas e às famílias, e não às crianças.

No contexto escolar e na atuação dos seus profissionais, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB reconheceram que as dificuldades no processo de transição podem surgir devido à descontinuidade existente entre a EPE e o 1.º CEB. Os educadores de infância apontaram que o início do 1.º CEB por ser visto como abrupto pelas crianças, principalmente

devido às diferenças nas práticas pedagógicas adotadas entre estes dois níveis – *“eles chegam ao primeiro ano e a diferença é muito brusca, do que aquilo que a criança está habituada(...) quando se deparam no primeiro ano muitas vezes é um choque porque deixa de haver aquela parte da afetividade, aquela parte mais lúdica, é muito focado no ensino, eles estão muito tempo sentados e muitas vezes eles ainda necessitam de muita atenção, de muito carinho”* (E7) e pela *“própria exigência inerente ao 1.º ano, em que há um trabalho efetivo a que a criança tem que corresponder”* (E5).

Os professores do 1.º CEB também perceberam essa descontinuidade, associando-a às exigências curriculares do primeiro ano e ao ritmo acelerado de trabalho imposto às crianças - *“o choque com os conteúdos, porque em termos de conteúdos dá assim uma volta muito grande (...) em termos de condensamento de conteúdos é muito complicado para eles(...) agora têm de trabalhar muito mais apressadamente”* (P9). Além disso, mencionaram também as diferentes dinâmicas de funcionamento – *“a hipótese de não haver brincadeira e trabalhar sentados todo o dia”* (P11) e a mudança dos espaços físicos da escola – *“a própria mudança de espaço e as dimensões da escola em que têm que se saber gerir”* (P3).

A literatura destaca a descontinuidade nas práticas pedagógicas, a organização dos espaços escolares, o currículo e o papel da criança nas suas aprendizagens como possíveis condicionantes no processo de transição (e.g. Cassidy, 2010; Castro et al., 2012; Chan, 2012; Einarsdottir, 2006). Na EPE, os educadores adotam práticas mais flexíveis, permitindo que as crianças tenham controlo e façam escolhas em relação às tarefas e aprendizagens desenvolvidas. Por outro lado, no 1.º CEB, observa-se uma menor flexibilidade nas práticas desenvolvidas pelo professor, uma vez que o cumprimento do currículo é o objetivo central. Nesse contexto, as atividades são mais dirigidas, e as crianças um papel menos participativo na escolha das atividades (e.g. Einarsdottir, 2006; Formosinho et al., 2016). Diversos estudos destacam que as exigências curriculares do 1.º CEB podem representar um desafio para as crianças durante a transição e afetar os processos de adaptação (e.g. Chan, 2012; Ebbeck et al., 2013). As mudanças nas expectativas escolares, as diferentes regras de funcionamento e a necessidade de corresponder às tarefas escolares podem criar um ambiente desafiador para as crianças que irão ingressar no 1.º CEB (Chan, 2012; Ebbeck et al., 2013). As exigências curriculares do novo ciclo podem constituir-se como um grande desafio para as crianças no momento da sua transição e condicionar os processos de adaptação (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2007). É por isso importante que os professores tenham em consideração o efeito condicionante que o currículo possa ter na adaptação das crianças ao 1.º CEB e adotem práticas baseadas numa perspetiva de continuidade pedagógica, procurando que os novos conteúdos curriculares se articulem com os conhecimentos e as experiências adquiridas na EPE (Formosinho et al., 2016). Os professores podem ajudar a

suavizar a adaptação da criança ao novo ciclo, proporcionando um ambiente que reconheça e valorize o desenvolvimento prévio das crianças, ao mesmo tempo em que apoiam o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências (Formosinho et al., 2016). Essa abordagem permite que as crianças percebam a continuidade na sua trajetória educativa, reconhecendo a importância das suas experiências anteriores, possibilitando uma transição ao 1.º CEB mais positiva.

A falta de práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, conforme mencionada pelos educadores de infância, pode realmente dificultar o processo de transição e adaptação das crianças. A percepção de que os professores do 1.º CEB demonstram pouca preocupação em articular e que essa articulação anterior não é realizada reflete a falta de colaboração e diálogo entre os dois níveis. Nas entrevistas esta ideia esteve presente quando referiram, por exemplo, a percepção que *“os professores demonstram pouca preocupação em articular”* (E17) e que muitas vezes *“essa articulação anterior importante não é feita”* (E11). A literatura destaca que a falta de colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB pode levar a um desconhecimento mútuo das práticas adotadas em cada um dos níveis, bem como a concepções diferentes sobre a aprendizagem das crianças e o papel delas no seu próprio desenvolvimento (Chan, 2012). Para LoCasale-Crouch et al. (2008), a chave para a atenuação dessa descontinuidade está na colaboração entre os docentes, na troca de conhecimentos e na construção de uma visão compartilhada sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como na implementação de práticas conjuntas entre esses docentes.

Essa concepção partilhada entre educadores de infância e professores do 1.º CEB da descontinuidade pedagógica e organizacional é um passo importante para promover o diálogo e a colaboração entre esses dois níveis de educação. Reconhecer que a transição educativa requer uma parceria forte e igualitária entre a EPE e o 1.º CEB é fundamental para garantir uma transição suave e eficaz para as crianças (OCDE, 2017). É necessário que ambas as partes estabeleçam um diálogo aberto e construtivo, procurando compreender e respeitar a visão que cada uma tem das crianças e dos seus processos de aprendizagem. A EPE e o 1.º CEB devem envolver-se num intercâmbio contínuo de ideias e práticas, com o objetivo de criar uma abordagem educativa mais coerente e alinhada ao longo da transição. Ao unirem esforços, educadores de infância e professores do 1.º CEB podem promover uma transição mais harmoniosa, valorizada e construída sobre as experiências anteriores das crianças, garantindo uma continuidade adequada em termos de práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem (OCDE, 2017).

Nos fatores relacionados às suas características individuais das crianças, educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram que a presença de uma postura de

ansiedade e de insegurança pode condicionar o processo de transição. Nas entrevistas realizadas, surgiu a percepção que as crianças face à entrada no novo ciclo podem sentir-se “*um pouco ansiosas, inseguras, nervosas*” (P2) e com algum “*medo e receio*” (P34).

Os estudos de Margetts (1999) demonstraram que a presença de sentimentos de ansiedade, o receio face ao desconhecido e o medo de não corresponder às aprendizagens escolares do 1.º CEB podem conduzir as crianças a dificuldades no processo de transição e adaptação. A ansiedade das crianças pode estar relacionada com as novas dinâmicas relacionais, demonstrando receio em relação ao seu papel social, à integração num novo grupo de pares e à sua capacidade de fazer novos amigos (Chan, 2012). Para Griebel e Niesel (2009), a própria mudança no nível da identidade das crianças, passando de crianças do JI para alunos do 1.º CEB com diferentes responsabilidades e a missão de corresponder às aprendizagens curriculares, traz consigo emoções fortes que podem condicionar o processo de transição e adaptação ao novo ciclo. Promover um conhecimento nas crianças sobre as dinâmicas do 1.º CEB, apoiar a sua transição numa perspetiva de continuidade pedagógica para que não seja sentida como abrupta e fragmentária em relação às experiências anteriores, é uma importante função dos docentes e das próprias famílias (Formosinho et al., 2016).

Em consonância com o que é descrito na literatura (e.g. Besi & Sakellariou, 2019b; McIntyre et al., 2006; Urbina Garcia, 2014; Zhang et al., 2008), as dificuldades na gestão e regulação do comportamento foram também reconhecidas como um fator que pode condicionar a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB. Esses profissionais frequentemente mencionaram aspetos como “*a instabilidade comportamental das crianças*” (P21) e a irrequietude e agitação motora. Diversas investigações têm confirmado que as dificuldades no autocontrolo do comportamento, na capacidade de seguir instruções do adulto, de cumprir novas regras de funcionamento e a intolerância à frustração podem condicionar a adaptação das crianças ao novo contexto escolar (e.g. Besi & Sakellariou, 2019b; McIntyre et al., 2006; Urbina Garcia, 2014; Zhang et al., 2008). As competências de autocontrolo são consideradas competências fundamentais para a adaptação ao 1.º CEB, tanto nas relações interpessoais como na gestão do comportamento em sala de aula (Vasconcelos, 2007). A adaptação das crianças ao novo ciclo escolar implica, por parte delas, uma capacidade de domínio pessoal, concentração, tolerância à frustração e resiliência (Vasconcelos, 2007). A capacidade de resiliência faz com que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas e desenvolvam uma postura otimista diante das mudanças associadas à transição, encarando as mudanças de forma dinâmica e positiva, integrando-as como parte no seu percurso natural de desenvolvimento (Vasconcelos, 2007).

Neste estudo, o insuficiente desenvolvimento das competências sociais foi reconhecido como um importante fator que pode condicionar a transição escolar. Educadores

de infância e professores do 1.º CEB destacaram a baixa tolerância à frustração e as dificuldades na gestão das emoções – “*algumas crianças têm dificuldades em controlar as suas emoções*” (E8) e “*há crianças com dificuldades em lidar com as frustrações e momentos de contrariedade*” (P10).

Diversos estudos têm evidenciado que as crianças que apresentem maiores dificuldades na gestão emocional e baixa autoestima correm um maior risco no processo de transição e adaptação ao 1.º CEB (e.g. Bolgenhagen et al., 2021; McIntyre et al., 2006). A autoconfiança é vista como uma competência decisiva nesse processo, pois promove o interesse e a motivação pelas aprendizagens, bem como a capacidade de relacionamento interpessoal com os pares (Vasconcelos, 2007). Reconhecer que um insuficiente desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças pode levar a dificuldades na adaptação ao novo ciclo pode constituir-se como um aspeto relevante para a prática desses profissionais, que deverão incluir essas competências na sua intencionalidade educativa sempre que perspetivam a sua atuação no âmbito das transições.

Alinhados com os achados da literatura, educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram a importância dos fatores familiares no processo de transição, salientando que a postura de ansiedade da família perante a transição e a excessiva pressão relativamente às aprendizagens escolares do 1.º CEB podem dificultar esse processo. Educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram que “*os pais ficam muito ansiosos e transmitem essa ansiedade às crianças*” (E12) e que “*a família diz muitas vezes que a escola vai começar a ser a sério e as crianças podem sentir muita pressão*” (P35).

Diversos estudos nacionais e internacionais têm evidenciado que as famílias frequentemente vivenciam ansiedade e receio face ao desconhecido e às novas exigências que serão colocadas às crianças na sua transição para o 1.º CEB. A família tende a focar a sua atenção na aprendizagem formal e nas novas regras de sala de aula (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Griebel & Niesel, 2009; Margetts, 1999). Essa postura de ansiedade e ênfase nas aprendizagens transmite às crianças uma imagem do 1.º CEB associada a um contexto mais exigente e de maior responsabilidade, onde o brincar deixa de ter lugar (Correia & Marques-Pinto, 2016a). A ansiedade da família surge muitas vezes associada ao receio das dificuldades de adaptação das crianças ao novo professor, às dificuldades na relação da criança com novos amigos e até o receio de conflitos com crianças mais velhas do 1.º CEB (Correia & Marques-Pinto, 2016a).

A menção da família, incluindo os seus sentimentos e comportamentos em relação à transição, revela que tanto educadores como professores reconhecem a família como um elemento ativo e com poder de influência na forma como as crianças vivenciam esse processo

de transição (e.g. Besi & Sakellaiou, 2019a; Niklas et al., 2018). Esses resultados destacam a necessidade de as escolas e os seus profissionais assumirem um compromisso de atuação com o objetivo de garantir transições eficazes e positivas, que respeitem não só a diversidade das crianças, mas também a diversidade e especificidade das suas famílias (Dockett & Perry, 2021; Formosinho et al., 2016; Mata, Pacheco & Brito, 2022). Nessa atuação, deve-se procurar o envolvimento e a participação ativa das famílias na preparação das transições e nas atividades desenvolvidas, assumindo uma perspectiva de parceria e compromisso entre escola e família, com base em relações de confiança e respeito mútuo (Dockett & Perry, 2021; Formosinho et al., 2016; Mata, Pacheco & Brito, 2022).

1.4.3. A antecipação das crianças ao 1.º CEB

Os educadores de infância e professores do 1.º CEB neste estudo, reconheceram que as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB com sentimentos ambivalentes. Nas suas respostas mencionaram tanto a presença de sentimentos positivos como de sentimentos negativos. Essa coexistência de sentimentos é mencionada na literatura sobre as transições educativas (e.g. Dockett et al., 2002; Formosinho et al., 2016; Seabra-Santos et al., 2022; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020).

Esses profissionais descreveram a emergência de sentimentos negativos, como a ansiedade, receio, insegurança e sentimento de perda, relacionados à transição para o 1.º CEB. Destacaram a ideia de que as crianças associam essa transição à perda do brincar e expressam a noção de que as crianças vivenciam a transição com “*inseguranças e receios*” (E13) e que “*algumas das crianças demonstram muita ansiedade*” (P3). Vários estudos mostram que as crianças têm preocupações em relação a potenciais problemas pedagógicos, sociais e afetivos que podem influenciar a transição e adaptação ao 1.º CEB (e.g. Castro et al., 2015; Formosinho et al., 2016; Faneytt & Ruíz., 2022).

As crianças antecipam sua transição para o 1.º CEB com ansiedade e receio em relação à descontinuidade entre o JI e o 1.º CEB, percecionando o 1.º CEB como um contexto associado a regras restritas e de elevadas exigências curriculares, onde o brincar e a liberdade de escolha nas tarefas são deixados de lado (e.g. Cruz & Oliveira, 2018; Einarsdóttir, 2003). As crianças também podem sentir receio do desconhecido, medo de não corresponder às expectativas da família e dos professores do 1.º CEB em relação às aprendizagens escolares, bem como preocupação em relação aos relacionamentos interpessoais com as crianças mais velhas (e.g. Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen et al., 2022; Potter & Briggs, 2003; Santos & Martins de Sousa, 2021; Wong, 2014).

Neste estudo, os sentimentos positivos nas crianças foram associados à felicidade em relação à nova etapa e ao sentimento de se sentirem “mais crescidas”. Para os educadores de infância e professores do 1.º CEB, durante a transição para o 1.º CEB as crianças “*sentem-se adultas, muito importantes, sentem que é um passo que vão dar*” (E7) e “*mostram-se felizes*” (P5). Os estudos na área das transições, têm evidenciado que as crianças têm uma atitude positiva em relação à transição para o 1.º CEB, com a presença de sentimentos de bem-estar e de promoção social, associados à percepção de serem mais velhas e mais crescidas (e.g. Einarsdóttir, 2003; Hong et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021).

As questões motivacionais das crianças em relação ao 1.º CEB também foram refletidas no discurso dos educadores de infância e professores do 1.º CEB. À semelhança do descrito na literatura, esses profissionais reconheceram que as crianças estão motivadas para as aprendizagens escolares e para os novos desafios da escola, destacando o desejo das crianças em aprender a ler e escrever (e.g. Einarsdóttir, 2003; Formosinho et al., 2016) e a motivação para conhecer os novos professores e amigos (Castro et al., 2012). Nas entrevistas, essa ideia esteve presente quando mencionaram, por exemplo, que “*no geral as crianças têm muita vontade e motivação em aprender a ler e escrever, vão com uma expectativa positiva, muito motivados para as aprendizagens*” (E24) e com “*expectativa de fazer novos amigos*” (E18).

1.4.4. Indicadores da transição bem-sucedida e adaptação positiva ao 1.º CEB

Os docentes envolvidos neste estudo consideraram que uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB pode ser identificada nas crianças através da presença de sentimentos de confiança a segurança, da motivação manifestada em relação à nova escola e da capacidade de adequar o comportamento ao novo contexto. No discurso desses profissionais, emergiu a ideia de que uma “*adaptação positiva ao primeiro ciclo é as crianças sentirem-se confiantes, seguras e sentirem que o primeiro ciclo não é um bicho papão, que são confiantes e são capazes*” (E14). Com maior expressividade no grupo dos professores do 1.º CEB, a capacidade das crianças em realizar e adquirir novas aprendizagens foi vista como indicador de uma transição bem-sucedida – “*vamos solicitando tarefas e percebendo que eles vão conseguindo fazer*” (P1).

Os indicadores apontados pelos docentes deste estudo como tradutores de uma adaptação positiva ao 1.º CEB, estão alinhados com diversas investigações que destacam as competências comportamentais e sociais como os principais indicadores de uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB (e.g. La Paro & Pianta, 2000, McIntyre et al., 2006; Perry & Weinstein, 1998). No que diz respeito às competências sociais e comportamentais, nas

entrevistas foram mencionados indicadores como “a adoção de um comportamento calmo e tranquilo” (E1) e “o saber estar, o saber ouvir e a concentração” (E6). Diversos estudos destacam a capacidade de gerir o comportamento, seguir novas regras de funcionamento, independência em relação ao professor e estabelecer relacionamentos positivos com os novos colegas e o professor do 1.º CEB como indicadores de uma adaptação positiva ao 1.º CEB (e.g. McIntyre et al., 2006; Potter & Briggs, 2003; Yeo & Clarke, 2007).

Os indicadores mencionados tanto por educadores de infância como professores do 1.º CEB como tradutores da uma boa adaptação ao 1.º CEB, estão alinhados com a literatura, que tem evidenciado que uma transição positiva é frequentemente manifestada através de sentimentos de bem-estar nas crianças, confiança perante as novas responsabilidades e aprendizagens (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Dockett & Perry, 2002; Ramey & Ramey, 2004; Yeo & Clarke, 2007), uma postura de motivação e entusiasmo em relação à escola (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Ramey & Ramey, 2004) e a capacidade de realização e aprendizagem escolar (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Perry & Weinstein, 1998; Ramey & Ramey, 2004).

1.4.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição

Na análise às áreas e competências que devem ser desenvolvidas no JI de forma a promover a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB, os educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram o papel importante das competências sociais nesse processo, destacando a necessidade de desenvolver atividades que promovam essas competências. Educadores de infância e professores do 1.º CEB referiram a importância de desenvolver atividades que promovam a “*autoestima da criança, a segurança, a autoconfiança, o saber estar, o saber ouvir, o respeitar*” (E3), as “*competências de socialização*” (P8) e “*a parte afetiva, as emoções*” (P17) (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Seabra-Santos et al., 2022; Wesley & Buysse, 2003).

A literatura é consensual no destaque das competências socioemocionais como fatores-chave para uma transição bem-sucedida (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Lane et al., 2004; Lin et al., 2003; Martí et al., 2022). O desenvolvimento social e emocional das crianças é determinante na transição para o ciclo escolar e para a forma como as crianças se vão adaptar às novas exigências (CASEL, 2013). Vários estudos têm evidenciado uma associação positiva entre competências socioemocionais e o sucesso das crianças no contexto escolar, incluindo na transição e adaptação ao 1.º CEB, bem como no desempenho escolar subsequente (e.g. Bierman et al., 2009; Denham & Brown, 2010). As competências socioemocionais referem-se às competências e atitudes relacionadas a regulação das

emoções, autocontrole, empatia, resolução de problemas e o relacionamento interpessoal positivo. Crianças que apresentem perfis mais positivos nessas competências tendem a ter uma postura mais positiva em relação à escola e uma adaptação mais eficaz às mudanças e desafios iniciais do 1.º CEB, bem como a obter melhores resultados escolares (e.g. Bierman et al., 2009; Denham & Brown, 2010).

Educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram que o desenvolvimento de atividades que potenciem as competências socioemocionais é fundamental para a transição das crianças para o 1.º CEB (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Seabra-Santos et al., 2022; Wesley & Buysse, 2003). O estudo português de Seabra-Santos et al. (2022) demonstrou que o desenvolvimento de programas de promoção de competências socioemocionais, como o Programa Incredible Years®-Teacher Classroom Management (IY-TCM) no último ano de frequência do JI oferecia vantagens no processo de transição das crianças para o 1.º CEB, enfatizando até o seu impacto na redução de diferenças entre crianças com diferentes níveis socioeconómicos. Esses autores evidenciaram que a frequência de programas nessa área de intervenção torna as crianças mais competentes do ponto de vista social, o que promove a adaptação ao 1.º CEB e revela um impacto positivo no desempenho escolar no primeiro ano de escolaridade (Seabra-Santos et al., 2022). Também Correia e Marques-Pinto (2016b), num estudo com 228 crianças de EPE e 14 educadores de infância, demonstraram a existência de efeitos positivos na implementação de um programa de aprendizagem social e emocional desenvolvido no JI. Este estudo evidenciou que esse tipo de programas de intervenção traz benefícios que se traduzem numa melhoria dos resultados associados às competências relacionais das crianças com os pares, nas competências sociais desenvolvidas, no conhecimento e gestão das emoções, no processo de adaptação escolar ao 1.º CEB e também nos resultados escolares posteriores. Trabalhar o bem-estar social e emocional das crianças durante a frequência do JI constitui uma base importante para que essas se tornem ativas no seu processo de aprendizagem, desenvolvam capacidades de exploração do ambiente que as rodeia e adquiram um sentimento de pertença nos diferentes contextos em que estão inseridas (Bulkeley & Fabian, 2006). A construção da identidade da criança como pessoa com lugar e papel ativo no contexto escolar fortalece a sua capacidade de adaptação durante as transições escolares, tornando-a mais resiliente e com maior capacidade de compreensão e aceitação da nova cultura e ambiente do 1.º CEB (Bulkeley & Fabian, 2006).

Em linha com investigações anteriores, os professores do 1.º CEB destacaram a importância de promover atividades no JI que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências comportamentais (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Cardoso et al., 2018). É importante que as crianças adquiram gradualmente a capacidade de controlar e adequar do

seu comportamento, além de serem capazes de seguir regras e instruções do adulto. O autocontrole é uma competência fundamental para a transição para o 1.º CEB, permitindo que as crianças interajam adequadamente com os seus pares, façam uma adequada gestão da realização escolar, assumindo as responsabilidades inerentes ao novo ciclo escolar sem dificuldades (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Vasconcelos, 2007). Durante a transição para o 1.º CEB, as crianças devem ser capazes de exercer um domínio pessoal sobre si, manter a atenção por períodos específicos e demonstrar capacidade de resiliência, revelando capacidade de lidar com situações de frustração e adaptabilidade face às mudanças inerentes ao 1.º CEB (Vasconcelos, 2007).

As competências de autonomia foram também mencionadas pelos professores como uma área essencial a ser trabalhada no JI. A autonomia pode ser entendida como a “capacidade de definir as suas próprias ações, sem que estas precisem de ser impostas por o outro”(Mogilka, 1999, p.59), estando relacionada à determinação do próprio indivíduo e à sua liberdade de escolha e decisão. Ao conceber a autonomia como um processo de desenvolvimento contínuo, a frequência do JI ganha especial importância na promoção desse processo. Durante a frequência do JI, as crianças devem progressivamente adquirir maior independência, aprendendo a cuidar de si mesmas e a utilizar materiais e recursos do contexto, apropriando-se progressivamente do espaço e do tempo (Lopes da Silva et al., 2016). A construção do sentido de independência leva a uma crescente autonomia, desenvolvendo nas crianças a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016) . A autonomia das crianças é considerada fundamental para lidar com as exigências e desafios do novo ciclo escolar (e.g. Fayeze et al., 2016; Koçak & Incekara, 2020; Serry et al., 2014), sendo esperado que, ao ingressarem no 1.º CEB, sejam capazes de agir por si mesmas, independentes da figura do adulto, demonstrando responsabilidade (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; la Paro & Pianta, 2000; Perry & Weinstein, 1998).

O JI desempenha um papel importante na criação de experiências e oportunidades de qualidade desenvolvimental, facilitando a construção de conhecimentos que serão fundamentais para as aprendizagens escolares no 1.º CEB e nos ciclos subsequentes (Amaral et al., 2017). Ao considerar as aprendizagens básicas associadas ao 1.º CEB - leitura, escrita e matemática, os educadores de infância e professores do 1.º CEB neste estudo mencionaram as áreas de linguagem oral, introdução à escrita e introdução à matemática como áreas importantes a serem desenvolvidas no JI.

Reconhecendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um dos objetivos fundamentais do 1.º CEB, tanto educadores de infância como professores mencionaram a importância de desenvolver atividades no JI que promovam o desenvolvimento das

competências de linguagem e comunicação, bem como proporcionar um contacto crescente com a escrita. No JI, é essencial oferecer atividades que permitam às crianças adquirir vocabulário, conhecimento morfosintático da língua, consciência fonológica, memória auditiva para informações verbais e conhecimento convencional e figurativo da linguagem escrita (Amaral et al., 2017). Para Sim-Sim (2010), esses tipos de atividades constituem-se como alicerces importantes para o sucesso das aprendizagens.

A abordagem ao conhecimento matemático foi reconhecida tanto por professores do 1.º CEB e como por educadores de infância como uma área importante a ser desenvolvida durante a frequência do JI. Vários estudos têm demonstrado que o desempenho matemático nos primeiros anos de escolaridade está significativamente relacionado à abordagem realizada nesse domínio durante a EPE (e.g. Amaral et al., 2017; Clements & Sarama, 2007; J. Cruz et al., 2014; Purpura et al., 2013). A promoção de atividades espontâneas e lúdicas no dia-a-dia do JI, que estimulam a aquisição de conhecimentos matemáticos, como contagem, noção de cardinalidade, associação de número à quantidade, reconhecimento de formas geométricas, noção de medidas em diferentes escalas e identificação de padrões, é um preditor do sucesso escolar na área de matemática (e.g. Cadima et al., 2008; Purpura et al., 2013). A compreensão das relações e operações numéricas promovida no JI fornece uma base importante para a aprendizagem de cálculo matemático complexo e a resolução de problemas matemáticos variados nos diferentes contextos (Jordan et al., 2009).

Centrados numa perspetiva de realização académica, os professores do 1.º CEB mencionaram a importância de promover atividades no JI que permitam o desenvolvimento das competências gráficas e motoras das crianças. De acordo com os professores, o desenvolvimento da motricidade e da destreza manual são essenciais para a realização das tarefas escolares no 1.º CEB, especialmente para a aquisição do processo de escrita (Fayez et al., 2016).

1.4.6. Atividades de transição

Na literatura, é consensual que o desenvolvimento de atividades de transição desempenha um papel facilitador na transição das crianças para o 1.º CEB (e.g. Ahtola et al., 2011; Broström, 2002). Quando essas atividades são implementadas, elas têm o efeito de melhorar os vínculos relacionais das crianças e promover uma maior estabilidade durante o período de transição (LoCasale-Crouch et al., 2008). Neste estudo, educadores de infância e professores do 1.º CEB mencionaram diferentes atividades de transição nas quais estão envolvidos ao longo do ano escolar.

Os educadores de infância mencionaram que, em sala de JI, têm o hábito dialogar com as crianças sobre a transição para 1.º CEB, compartilhando informações sobre as regras de funcionamento e aprendizagens que elas irão encontrar. Esse diálogo tem como objetivo promover um maior conhecimento nas crianças sobre o que esperar no 1.º CEB e aumentar a sua motivação em relação à transição. Ao dialogar com as crianças e ouvir as suas expectativas e receios, os educadores de infância permitem que elas adquiram uma maior consciência do seu papel na transição e desenvolvam maior confiança em relação a esse processo (e.g. Perry & Dockett, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Visković, 2018). Esse diálogo e escuta por parte dos educadores é importante para que as crianças se sintam incluídas e envolvidas no processo de transição, além de ajudar as crianças a se sentirem mais preparadas e confiantes para enfrentar as mudanças inerentes ao 1.º CEB (Formosinho et al., 2016).

Numa perspetiva de preparação para a realização das tarefas escolares e para as aprendizagens escolares, educadores de infância referiram atividades de transição que envolvem um trabalho diferenciado com as crianças de cinco e seis anos. Descreveram a realização de atividades que promovem áreas como a expressão gráfica (recorte, grafismos), bem como atividades relacionadas à matemática e à emergência da leitura e escrita. A promoção de atividades desse tipo pode ajudar as crianças a responder de forma positiva às exigências escolares do 1.º CEB (Urbina-García & Urbina-García, 2020).

O desenvolvimento de atividades de transição que envolvam a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é de elevada importância, uma vez que promove um relacionamento positivo entre esses dois níveis de educação (Ahtola et al., 2011; Formosinho et al., 2016). A discussão de práticas, a partilha de experiências e o desenvolvimento de projetos comuns entre educadores de infância e professores do 1.º CEB permitem uma aproximação metodológica entre esses dois níveis, diminuindo a descontinuidade sentida pelas crianças durante o período de transição (Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016a).

Neste estudo, educadores de infância e professores do 1.º CEB mencionaram a realização de atividades conjuntas e de articulação, reconhecendo a importância da partilha e da articulação na transição. As atividades de transição mencionadas nas entrevistas envolviam principalmente a organização de visitas das crianças da EPE a salas de aula do 1.º CEB e a realização de atividades conjuntas entre crianças da EPE e alunos do 1.º CEB. Na literatura, tem sido evidenciado o importante papel desse tipo de atividades, na medida em que promovem nas crianças um maior conhecimento do contexto e funcionamento do 1.º CEB, bem como um maior conhecimento dos futuros pares com quem irão interagir (e.g. Marin et al., 2021; Perry & Dockett, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Visković, 2018). Além disso, foram descritas atividades de partilha de informações entre educadores de infância e

professores do 1.º CEB, sobre as características das crianças que irão transitar para o 1.º CEB. Investigações nessa área têm revelado que a partilha de informações sobre as características das crianças pode ajudar os professores do 1.º CEB no acolhimento das crianças no início do ano letivo (e.g. Hopps-Wallis et al., 2016; Oliveira, 2016a).

Das entrevistas realizadas neste estudo, nenhum dos profissionais mencionou a existência de programas específicos na área da transição escolar para o 1.º CEB nas instituições de educação e ensino onde exerciam a sua função. As atividades de transição realizadas foram descritas como planeadas durante o ano letivo e, na maioria das vezes definidas pelo próprio educador de infância de acordo com o seu interesse em trabalhar nessa área. A inclusão de programas de intervenção na área das transições nos projetos educativos e nos planos de atividades das instituições educação e ensino pode ser um caminho importante a seguir. A utilização de programas e práticas que facilitem o envolvimento de todos os intervenientes – crianças, famílias, docentes e comunidades, contribui de forma positiva para uma transição bem-sucedida das crianças para o 1.º CEB (Dockett, 2012).

A família desempenha um papel especial na transição educativa da criança para o 1.º CEB, e a sua participação e envolvimento em atividades que promovam essa transição são benéficos para a criança (Formosinho et al., 2016; Griebel & Niesel, 2003, 2009). A participação da família nessas atividades está associada a um maior envolvimento da família no 1.º CEB e a melhores resultados escolares e sociais da criança (Puccioni et al., 2020). Neste estudo, a maioria dos educadores de infância mencionou o desenvolvimento de atividades que promovem o diálogo e aconselhamento à família em relação ao período de transição, assim como a partilha de informações sobre o funcionamento do 1.º CEB e estratégias que podem ser usadas pela família para minimizar a ansiedade das crianças nesse período. Nas entrevistas realizadas, essas atividades foram mencionadas quando os educadores de infância se referiram, por exemplo, a “*desmistificar essa ansiedade dos pais e transmitir que vai tudo correr como até aqui, que é um processo normal, que vão precisar de ter mais acompanhamento em casa, mais articulação com o professor*” (E16) e “*procuro falar muito com os pais sobre as dinâmicas de como podem acompanhar os filhos*” (E32).

Esse aconselhamento à família por parte dos profissionais de educação pode desempenhar um papel de organizador do processo de transição, uma vez que a família ganha uma maior consciência das mudanças envolvidas nessa transição e do seu papel como agente facilitador nesse processo (Visković, 2018). No entanto, apenas um número residual de educadores de infância mencionou o desenvolvimento de atividades conjuntas entre as crianças e as famílias com o objetivo promover a transição escolar. Além das reuniões periódicas com as famílias e do diálogo sobre a transição escolar, é importante que os educadores promovam atividades que envolvam a participação da família e das crianças,

reconhecendo que essas atividades têm um efeito positivo no processo de transição e adaptação ao 1.º CEB (Lau & Power, 2018).

É importante destacar que neste estudo, apenas um pequeno número de educadores de infância e professores do 1.º CEB mencionou não participar em atividades dessa natureza. A falta de participação nessas atividades pode estar relacionada com as questões da insuficiente articulação entre a EPE e o 1.º CEB, mas também com uma possível percepção desses profissionais de que a transição educativa é uma etapa natural no desenvolvimento da criança, normalizando a situação (Formosinho et al., 2016). Essa visão pode levar a um desconhecimento da importância da sua participação nesse tipo de atividades (Formosinho et al., 2016).

1.4.7. Atividades de acolhimento no 1.º CEB

Para uma transição bem-sucedida é importante que os professores do 1.º CEB planifiquem e implementem práticas que promovam o acolhimento das crianças e facilitem a sua adaptação. Quando questionados sobre essas estas práticas, os professores do 1.º CEB mencionaram a realização de atividades em grupo com as crianças, envolvimento das famílias e atividades que tenham como objetivo uma continuidade pedagógica e organizacional com a EPE. No que diz respeito às atividades com os alunos, destacaram a realização jogos e dinâmicas em grupos com uma abordagem lúdica, procurando promover o conhecimento mútuo entre os pares, a cooperação e sentimento de pertença das crianças ao novo grupo. Reconhecendo que as atividades lúdicas permitem que as crianças criem laços sociais, desenvolvam capacidades para enfrentar obstáculos e experimentem novas situações (Silva & Sarmiento, 2017), o desenvolvimento desse tipo de atividades assume uma especial importância na facilitação do processo de transição.

Neste estudo, os professores do 1.º CEB também mencionaram atividades de acolhimento que consistiam na realização, nos primeiros dias de aula, de atividades semelhantes às desenvolvidas na EPE. Mencionaram valorizar o brincar e a organização da sala de aula com diferentes áreas que permitiam às crianças movimentarem-se ao longo do dia. A tentativa de adotar uma abordagem metodológica semelhante às práticas da EPE, torna-se um fator facilitador para a transição e adaptação das crianças (Bolgenhagen et al., 2021).

A participação e o envolvimento da família em atividades de acolhimento foram também mencionados pelos professores do 1.º CEB neste estudo. Descreveram a realização de reuniões ou momentos de diálogo com as famílias, com o objetivo de apresentar as novas dinâmicas de funcionamento do 1.º CEB e fornecer orientações sobre estratégias de

acompanhamento e apoio parental que podem facilitar a adaptação das crianças. Esse diálogo e aconselhamento com as famílias sobre as suas preocupações e ansiedades das próprias crianças, são descritos na literatura como atividades importantes a serem realizadas durante o período inicial de acolhimento das crianças no 1.º CEB (e.g. Kinkead-Clark, 2015; Packer et al., 2021).

Também foram mencionadas atividades conjuntas entre as crianças e as suas famílias nos primeiros dias de escola, com o objetivo de promover o envolvimento familiar na escola. Durante as entrevistas, os professores do 1.º CEB destacaram a importância do envolvimento da família no processo de acolhimento das crianças. Descreveram que, na fase inicial do primeiro ano, procuram "*falar muito com os pais, mostrar-me disponível e compreender as suas preocupações*" (P3), além de envolver os pais em atividades – "*promovemos logo uma atividade em que os pais participarem, em conjunto com os pais desenham a mão e os pais escreveram a expectativa da criança em relação ao primeiro ano e fomos para o exterior da escola fazer um jogo com os pais*" (P28). Essa preocupação dos professores em dialogar com as famílias e envolvê-las em atividades de acolhimento é descrita na literatura como um fator importante para uma adaptação bem-sucedida (e.g. Kirk-Downey & Perry, 2006; Knaus & Warren, 2015). É fundamental que, nos primeiros dias de escola, as crianças e as suas famílias se sintam acolhidas e respeitadas no novo contexto escolar, para que desenvolvam desde o início um sentimento de pertença à nova comunidade escolar (Formosinho et al., 2016).

A literatura tem evidenciado a importância da implementação de programas que abordem as transições educativas entre a EPE e o 1.º CEB. Vários estudos têm demonstrado que a execução dessas atividades está correlacionada positivamente com os resultados escolares (Athola et al., 2011; Schulting et al., 2005) e resultados sociais das crianças (e.g. competência social para positiva e menor emergência de comportamentos disruptivos) (LoCasale et al., 2008).

Durante todas as entrevistas realizadas nos dois grupos de profissionais, ficou evidente que nenhuma das instituições de educação e ensino onde exerciam as suas funções tinha programas desse tipo implementados. Parece ser importante que as escolas e os seus profissionais estejam mais conscientes da existência desses programas de intervenção e dos benefícios da sua implementação no percurso escolar das crianças (Griebel & Niesel, 2003, 2009). A formação inicial e contínua de docentes e as orientações da tutela no sentido de implementar programas na área de transição educativa, poderiam ser consideradas importantes para que essa abordagem fosse levada em consideração no campo de atuação das escolas.

Os programas de intervenção na área das transições educativas devem adotar uma abordagem ecológica e dinâmica das transições, reconhecendo o papel dos diferentes contextos, das relações estabelecidas entre eles e o poder de influência mútua que cada contexto exerce sobre a transição (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta et al., 1999). É importante que esses programas sejam concebidos desde o início com atividades centradas na criança, atividades de articulação e colaboração entre a EPE e o 1.º CEB e atividades de envolvimento e participação da família (Formosinho et al., 2016). A transição deve ser encarada como um compromisso efetivo tanto das escolas como das famílias, requerendo um planeamento sistemático e contínuo com a intervenção de todos os agentes envolvidos no processo (criança, escola, família) (Margetts, 2002). As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) fornecem importantes diretrizes que podem servir como guia na elaboração desses programas, destacando exemplos de atividades a serem desenvolvidas na articulação entre EPE e 1.º CEB, atividades a serem realizadas com a família e atividades a serem desenvolvidas com as próprias crianças.

Em Portugal, há poucos estudos que se debruçam sobre a implementação de programas de transição entre a EPE e o 1.º CEB. No entanto, o estudo de Martins (2020) intitulado “Uma viagem para o 1.º Ciclo”, pode servir como um bom exemplo de um programa na área da transição educativa da EPE para o 1.º CEB. Esse estudo é formulado a partir de uma perspetiva ecológica e dinâmica da transição e abrange uma ampla variedade de atividades que podem ser realizadas pelos educadores de infância em contexto de jardim de infância, bem como atividades direcionadas às famílias (Martins, 2020). Além disso, disponibiliza folhetos informativos para os educadores de infância sobre a importância de atuar nas transições educativas e a relevância da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1.º CEB (Martins, 2020).

Além da implementação de programas de transição entre a EPE e o 1.º CEB, é essencial promover uma monitorização e avaliação contínua desses programas, o que poderá contribuir para melhorar a qualidade das transições educativas e promover uma maior aproximação entre esses dois níveis de educação (e.g. Bethere et al., 2022; Noel, 2011). Só da monitorização e avaliação, é possível identificar os pontos fortes e as áreas que precisam de melhorias nesses programas, permitindo ajustes contínuos. Essa abordagem garante que os programas possam ser eficazes e adaptados às necessidades das crianças, das famílias e das escolas, resultando em transições bem-sucedidas para o 1.º CEB.

1.4.8. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas.

Os resultados deste estudo revelaram uma divergência em relação às dificuldades mencionadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB no que diz respeito às transições educativas. As dificuldades apontadas pelos dois grupos de profissionais foram nitidamente distintas. Para educadores, as dificuldades tinham origem principalmente no contexto escolar, familiar e também em dificuldades pessoais. Já para os professores, as dificuldades mais mencionadas estavam relacionadas com as crianças e as exigências curriculares do 1.º CEB.

Os educadores de infância associaram as suas maiores dificuldades ao contexto escolar, referindo questões como o elevado número de crianças nos grupos, bem como a falta de recursos materiais ou humanos nas instituições de educação e ensino. Quando questionados sobre as suas dificuldades no processo de transição, os educadores de infância expressaram um sentimento de desvalorização da EPE e do seu papel como educadores no percurso educativo da criança – *“as principais dificuldades sentidas são a pouca valorização do nosso trabalho no âmbito do agrupamento, onde o pré-escolar e o trabalho aí desenvolvido não é valorizado como nos outros ciclos de ensino”* (E1) e *“o pré-escolar não é visto por alguns colegas e por alguns agrupamentos como uma alavanca essencial para o primeiro ciclo”* (E4).

Os professores do 1.º CEB associaram principalmente as suas dificuldades às características individuais das crianças, citando como exemplos as dificuldades de comportamento, a comunicação e a pouca autonomia das crianças. Ao mencionar as suas dificuldades, os professores referiram também a abordagem centrada no currículo e nas aprendizagens escolares, enfatizando as exigências curriculares inerente ao primeiro ano de escolaridade e as dificuldades em gerir e cumprir esse currículo – *“há uma grande pressão por parte dos superiores de os alunos começarem a ler e não nos dá tempo, há a necessidade de cumprir o currículo”* (P23) e *“o currículo cada vez está mais exigente e isso é uma dificuldade (...) aquilo que eu sinto é que estou a despejar os conteúdos, e não a explicar e a assimilar”* (P7).

Tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB mencionaram dificuldades relacionadas ao contexto familiar, destacando a ansiedade da família e as expectativas em relação ao 1.º CEB como questões de difícil abordagem. De acordo com a literatura, os docentes reconhecem que as famílias frequentemente demonstram ansiedade e exercem grande pressão sobre as crianças em relação ao desempenho escolar (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Margetts, 1999), o que pode dificultar o trabalho dos docentes na gestão dessas expectativas familiares.

1.4.9. Departamentos curriculares: Valorização da transição educativa

Neste estudo, a maioria dos educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheceram que a temática da transição educativa é valorizada pelos seus departamentos curriculares. Foram mencionados momentos de reflexão conjunta sobre o assunto e a realização de atividades planeadas para facilitar a transição e a integração das crianças no novo ciclo escolar.

No entanto, os resultados também revelaram que um número significativo de professores do 1.º CEB e educadores de infância perceberam que essa temática não é valorizada nos seus departamentos ou que, quando é discutida, não resulta numa planificação de atividades com o objetivo de promover a transição. Nas entrevistas a centralidade desta ideia emergiu quando mencionaram, por exemplo, que a transição *“não é uma temática de abordagem no Departamento Pré-Escolar, não refletimos sobre isso e sobre estratégias e práticas de transição”* (E5) e *“não discutimos muito, falamos em reuniões sobre o assunto, mas não planeamos muito nem aprofundamos muito o tema, já houve alturas em que se fez mais”* (P28).

É necessário reconhecer a transição educativa como uma área de intervenção importante não apenas pelos departamentos curriculares, mas também direções das instituições de educação e ensino. A colaboração entre educadores de infância, professores do 1.º CEB e os Serviços de Psicologia ou outras entidades que possam atuar na área das transições, pode ser benéfica para valorizar e implementar atividades que promovam uma transição bem-sucedida.

A própria formação inicial e contínua dos docentes deve enfatizar a importância das transições educativas e incentivar esses profissionais a incluírem essa temática nas suas práticas educativas. Os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2017) demonstraram que a formação académica dos professores do 1.º CEB e dos educadores de infância muitas vezes não os prepara adequadamente para atuar nas transições educativas, o que pode resultar em falta de confiança e competência nessa área. Em muitos países, como o caso de Portugal, os educadores de infância dedicam a maioria do seu tempo ao trabalho direto com as crianças, o que deixa pouco tempo para a articulação com outros ciclos e a preparação de programas de intervenção relacionados com as transições (OCDE, 2017). Caberá aos decisores políticos e às direções das instituições de educação e de ensino coordenar esforços para garantir que os docentes tenham tempo para refletir em conjunto sobre as transições e procurar ações conjuntas baseadas numa perspetiva de continuidade pedagógica do percurso educativo e dos processos de aprendizagem das crianças (Beathere et al., 2022; OCEDE, 2017).

1.5. Considerações Finais

A transição educativa das crianças da EPE para o 1.º CEB é um período marcado por diversas mudanças que devem ser encaradas como oportunidades de crescimento. É importante que todos os envolvidos nesse processo reconheçam a importância desse período crítico para o futuro escolar e social das crianças, formando alianças sólidas e duradouras entre os profissionais de educação, as famílias, as crianças e as próprias comunidades na preparação dessa transição (Dunlop & Fabian, 2007; Formosinho et al., 2016). Nesse sentido, é fundamental que sejam criadas parcerias e colaborações efetivas entre os diferentes atores envolvidos, com o objetivo de garantir uma transição suave e bem-sucedida para o 1.º CEB. Essas alianças podem promover a partilha de informações, conhecimentos e recursos, permitindo uma compreensão mais abrangente das necessidades individuais das crianças, facilitando a adaptação às novas dinâmicas do 1.º CEB.

As políticas educativas e os normativos da legislação em vigor no nosso país destacam a importância da continuidade e da coerência no desenvolvimento do percurso educativo da criança. No entanto, é constatado que essa continuidade nem sempre é percebida nas diretrizes e práticas adotadas pelas instituições educativas (Formosinho et al., 2016).

As divergências das concepções entre educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação aos fatores envolvidos no processo da transição e na intencionalidade educativa em prol da mesma apontam para a necessidade de construir uma aproximação, que deve ocorrer tanto numa perspetiva profissional de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, como numa perspetiva de organização das instituições de educação e ensino, que devem concertar esforços em prol da continuidade educativa entre ciclos, adotando diretrizes que levem a modelos pedagógicos e curriculares coerentes entre si (Vasconcelos, 2007). As diferentes concepções desses docentes em relação à transição podem ser um obstáculo para a continuidade educativa, levando a que as transições sejam percebidas como cortes abruptos não apenas pelas crianças, mas também por parte das suas famílias (Ebbeck et al., 2013). Assegurar essa continuidade deve ser um objetivo comum entre esses dois grupos de profissionais, uma vez que a continuidade por si só pode promover a adaptação das crianças ao novo contexto (OCDE, 2017). O desenvolvimento de práticas de transição que envolvam uma ação conjunta entre educadores de infância e professores do 1.º CEB tem o poder de superar e reduzir as descontinuidades pedagógicas inerentes a estes dois níveis de educação (LoCasale-Crouch et al., 2008).

Não é apenas e só a EPE que deve ter como objetivo promover áreas e competências essenciais nas crianças, tendo em vista as suas futuras aprendizagens escolares e sociais.

Uma perspectiva baseada na maturidade e *prontidão* da criança para a escola remete-nos para uma visão simplista e redutora do processo de transição. O 1.º CEB deve também assumir uma responsabilidade nesse processo, dando continuidade às aprendizagens prévias das crianças e integrando novos conhecimentos aos saberes e competências já desenvolvidos. É importante que os educadores de infância assumam de forma mais efetiva o seu papel como docentes que integram um sistema educativo amplo, onde a EPE deve ser vista como a primeira etapa (Cardona, 2002). Por sua vez, o 1.º CEB deve assumir a transição da criança como sua responsabilidade, desempenhando um papel importante. Cabe ao 1.º CEB implementar estratégias de acolhimento que promovam a adaptação das crianças e evitem sentimentos de rutura com as experiências escolares anteriores (Formosinho et al., 2016).

A aliança entre a escola e a família deve ser um objetivo compartilhado da EPE e do 1.º CEB. Reconhecer a importância da família e promover o seu envolvimento com a escola trará benefícios não apenas para a transição educativa, mas também para os resultados escolares e sociais da criança (Besi & Sakellariou, 2019a; Griebel & Niesel, 2003, 2009; Pirchio et al., 2013; Sheridan et al., 2019).

No período de transição educativa, é fundamental reconhecer o papel importante das crianças, bem como as suas expectativas e ansiedades em relação ao novo ciclo escolar. É essencial que as crianças se sintam apoiadas, que os seus medos e expectativas sejam validados, e que tenham uma familiarização com as características e o funcionamento do 1.º CEB antes de ingressar formalmente nele (Dunlop & Fabian, 2007).

A transição da EPE para o 1.º CEB deve ser entendida como um processo complexo que não se limita à transição das crianças entre os dois contextos, mas que envolve também a transição entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes (Formosinho et al., 2016). Uma colaboração sólida entre todos os intervenientes no percurso educativo da criança é fundamental para garantir transições bem-sucedidas.

1.6. Implicações para a prática

Este estudo ressalta a necessidade de as instituições de educação e ensino incluírem nos seus planos anuais de atividades o desenvolvimento de programas relacionados com as transições educativas. Isso implica garantir o tempo e recursos necessários para a articulação e partilha entre docentes de diferentes níveis de educação e para a preparação de atividades relacionadas com a transição.

Neste estudo, tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB destacaram o papel da família, porém, a participação da família nos processos de transição não se pode limitar apenas a um diálogo entre os docentes e as famílias. É importante envolver a própria

família em atividades que promovam um melhor conhecimento do novo ciclo e do seu funcionamento.

Além disso, o estudo levanta a reflexão sobre a necessidade de incluir a temática das transições educativas na formação inicial e contínua dos docentes, para que a mesma seja compreendida como uma área de intervenção necessária e importante nos contextos escolares.

1.7. Limitações e direções futuras

É importante refletir sobre as limitações encontradas neste estudo e através delas delinear possíveis investigações futuras.

Este estudo teve uma amostra limitada de profissionais na área da educação, envolvendo apenas um número reduzido de educadores de infância e professores do 1.º CEB, o que não é representativo da população específica em estudo. Seria importante ampliar a amostra tanto em termos de quantidade de participantes como em relação à área geográfica em que eles exercem as suas profissões.

Atendendo a que os profissionais participantes pertenciam na sua maioria aos mesmos agrupamentos de escolas, a semelhança nas concepções dentro do mesmo grupo de profissionais pode estar relacionada com as culturas e diretrizes de atuação definidas pelas instituições de educação e ensino em que exerciam a sua ação profissional. Estudos futuros deveriam permitir controlar essa variável e compreender até que ponto as culturas das próprias escolas podem influenciar as concepções e práticas desenvolvidas pelos docentes na área das transições educativas.

Em estudos futuros na área das concepções dos docentes em relação à transição das crianças da EPE para o 1.º CEB e das práticas desenvolvidas para facilitar esse processo, poderia ser importante incluir uma análise que tivesse em consideração o tempo de serviço enquanto docentes. Contudo, essa análise, não deveria limitar-se apenas à dimensão temporal (número de anos de serviço) mas incluir uma análise mais ampla de permitisse compreender o percurso destes docentes ao longo desses anos de serviço, incluindo por exemplo a compreensão das culturas escolares das instituições de educação e ensino onde exercem ou exerceram as suas funções, as formações contínuas realizadas, entre outros fatores.

Estudos posteriores na mesma linha de investigação, poderiam incluir a participação de coordenadores de departamentos de EPE e 1.º CEB e diretores das instituições de educação e ensino, com o objetivo de compreender como essas estruturas de liderança

refletem sobre a temática da transição educativa entre ciclos e como a operacionalizam nas atividades desenvolvidas.

As entrevistas individuais realizadas no presente estudo poderiam ser alargadas a entrevistas de *focus groups* com a participação conjunta de educadores de infância e professores de 1.º CEB, de forma a compreender e a aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de articulação entre estes dois níveis em relação à transição educativa.

Além disso, seria benéfico estudar as concepções das crianças e das famílias sobre o processo da transição e adaptação ao 1.º CEB. Sugere-se a realização de estudos de carácter longitudinal em que essas concepções sejam analisadas num primeiro momento, nos meses finais da frequência da EPE e, posteriormente, num segundo momento, alguns meses após a entrada no 1.º CEB.

2. Estudo II - A transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico – concepções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico

Os estudos nacionais e internacionais sobre as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB na área da transição educativa e adaptação das crianças ao 1.º CEB mostram-se limitados quer no número de participantes envolvidos como no número de variáveis analisadas. A recente investigação nacional na área das transições educativas tem-se dedicado, por um lado, à identificação de fatores que possam facilitar ou dificultar o processo de transição (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Cardoso et al., 2018) e, por outro lado, à identificação de práticas pedagógicas que possam facilitar a transição e a adaptação das crianças (e.g. Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b).

A compreensão das concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB e a identificação das práticas desenvolvidas por esses docentes no âmbito da transição, constituem-se como áreas importantes de estudo. Integrar a visão dos educadores de infância e professores do 1.º CEB e refletir sobre a forma como esses docentes pensam a transição e implementam atividades de forma a facilitar esse processo, pode fornecer importantes informações para as práticas desenvolvidas nos contextos de educação e ensino permitindo que as crianças beneficiem de “sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12).

2.1. Objetivos

Neste segundo estudo, seguindo uma linha de continuidade em relação ao estudo anterior, o objetivo é analisar as concepções e práticas dos docentes numa amostra alargada, no que diz respeito à transição educativa das crianças da EPE para o 1.º CEB. O estudo centra-se na compreensão dos fatores envolvidos no processo de transição, nas práticas desenvolvidas por esses docentes e nas dificuldades sentidas na sua atuação profissional.

O presente estudo assume uma natureza exploratória, descritiva e comparativa. Para a recolha de dados, utilizou-se uma metodologia de inquérito por questionário, envolvendo uma abordagem quantitativa e qualitativa das variáveis em estudo. Na abordagem quantitativa, procurou-se medir um conjunto de variáveis e analisar as suas relações recorrendo a procedimentos estatísticos (Creswell & Creswell, 2018). A abordagem qualitativa incluiu questões abertas e análise de conteúdo das respostas, com o objetivo obter uma

compreensão mais aprofundada das concepções e práticas dos participantes em relação ao tema em investigação (Tashakkori & Creswell, 2007).

No delineamento deste estudo, foram estabelecidos sete objetivos específicos:

1. Construir e validar instrumentos para analisar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB na área da transição das crianças da EPE ao 1.º CEB;
2. Caracterizar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação aos fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de transição e adaptação escolar;
3. Caracterizar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre como as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB e identificar os indicadores, associados às crianças, que podem refletir uma transição bem-sucedida;
4. Caracterizar as práticas desenvolvidas pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB no contexto da transição educativa;
5. Identificar as dificuldades sentidas pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB na sua atuação profissional durante o processo de transição;
6. Analisar as possíveis diferenças nas concepções sobre a transição entre o grupo dos educadores de infância e o grupo dos professores do 1.º CEB, considerando o número de anos de experiência profissional;
7. Comparar as concepções emergentes entre o grupo de educadores de infância e o grupo dos professores do 1.º CEB em relação à área em estudo.

2.2. Método

Para avaliar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB, assim como analisar as práticas desenvolvidas em relação à transição, foi desenvolvida uma metodologia de inquérito por questionário preenchido em momento único (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). A escolha dessa metodologia apresentou várias vantagens, como a recolha de dados em larga escala, resultando num elevado número de dados quantitativos que possibilitaram uma análise descritiva e explicativa das variáveis em estudo recorrendo à utilização de procedimentos estatísticos (Cohen et al., 2018). O inquérito por questionário tem sido amplamente utilizado na recolha de dados na área das ciências sociais apresentando-se como uma metodologia confiável, válida e de fácil administração (Cohen et al., 2018).

2.2.1. Instrumentos

No presente estudo foi desenvolvido o Questionário “Concepções e práticas sobre a transição das crianças da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico”, com uma versão destinada a educadores de infância (anexo 7) e outra versão a professores do 1.º CEB (anexo 8).

A construção desse questionário baseou-se na revisão de literatura subordinada ao tema de investigação e nos resultados obtidos no Estudo I. O questionário foi elaborado utilizando a plataforma *Google Forms*.

Na parte inicial, o questionário apresentou uma breve síntese dos objetivos da investigação e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados dos participantes. O questionário foi dividido em oito seções, sendo a primeira sessão destinada à caracterização sociodemográfica dos participantes, seguida por seções que abordavam as concepções e práticas dos docentes na área da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Essas seções incluíam instrumentos específicos para cada um dos aspetos analisados.

Secção 1: Caracterização sociodemográfica

A Secção 1 do questionário continha questões relacionadas à caracterização sociodemográfica dos participantes. Foram recolhidas informações como o sexo, idade, habilitações académicas, número de anos de experiência profissional como educador de infância/professor do 1.º CEB, características do estabelecimento de educação e ensino onde exerciam a sua profissão (área geográfica, sector – público/privado e meio – urbano/rural), número de crianças no grupo/turma no momento em que o questionário foi preenchimento, faixa etária das crianças do grupo (educadores de infância) e o ano de escolaridade que lecionavam (professores do 1.º CEB). Nessa primeira seção, não foram solicitadas informações que permitissem a identificação posterior dos participantes ou dos estabelecimentos de educação e ensino onde pertenciam.

Secção 2: Escala - Indicadores da Adaptação das Crianças ao 1.º CEB

A Secção 2 teve como objetivo analisar as concepções dos docentes sobre os indicadores ao nível da criança que poderiam refletir uma adaptação bem-sucedida ao 1.º CEB. No Estudo I, tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB mencionaram indicadores relacionados aos sentimentos das crianças, motivação e competências de aprendizagem. Esses resultados estes estão alinhados com a literatura (e.g. Correia &

Marques-Pinto, 2016a; Dockett & Perry, 2002; Ramey & Ramey, 2004; Yeo & Clarke, 2007; Ramey & Ramey, 2004).

Foi construída uma escala com nove itens no total que remetiam para indicadores associados aos sentimentos das crianças (e.g. A criança expressar sentimentos de confiança, segurança e bem-estar), indicadores relacionados à motivação (e.g. A criança demonstrar motivação e gosto pela frequência escolar) e indicadores relacionados às competências de aprendizagem das crianças (e.g. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimentos de matemática). Para cada uma das afirmações apresentadas nos itens, os participantes foram solicitados a fornecer a sua opinião utilizando uma escala de resposta tipo likert, variando de 1 – “Nada importante” a 10 – “Muito importante”. Além disso, foi incluída uma questão de resposta aberta de resposta facultativa, na qual os participantes poderiam descrever outros indicadores que, na sua opinião, poderiam traduzir uma adaptação bem-sucedida ao 1.º CEB.

Secção 3: Escala – Antecipação das Crianças ao 1.º CEB

A Secção 3 teve como objetivo analisar as concepções dos docentes em relação à forma como percebiam a antecipação das crianças em relação à sua transição para o 1.º CEB. A literatura destaca que essa transição é vivenciada pelas crianças com a emergência de sentimentos positivos e negativos (e.g. Formosinho et al., 2016; Seabra-Santos et al., 2022; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020), o que também foi observado no discurso dos profissionais no Estudo I. As questões motivacionais também parecem ser um importante indicador da antecipação das crianças em relação ao novo ciclo escolar, especialmente a motivação em relação a novas aprendizagens e novas amizades (e.g. Castro et al., 2012; Einarsdóttir, 2003; Formosinho et al., 2016).

Foi construída uma escala com 13 itens no total que remetiam para a vivência de sentimentos positivos (e.g. Alegria por ir para o 1.º CEB), sentimentos negativos (e.g. Medo do desconhecido) e aspetos motivacionais (e.g. As crianças mostram-se motivadas face às novas aprendizagens). Para cada uma das afirmações apresentadas nos itens, os participantes foram solicitados a responder utilizando uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos, variando de 1 – “Nunca” a 10 – “Muito frequente”. No final da seção, foi incluída uma questão aberta de resposta facultativa, na qual os participantes poderiam descrever outros aspetos a serem considerados na antecipação das crianças em relação ao 1.º CEB.

Secção 4: Escala Fatores Facilitadores da Transição

A secção 4 teve como objetivo analisar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre os fatores que podem facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB. Os resultados do Estudo I indicaram que os educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheciam que a transição pode ser facilitada por uma variedade de fatores, incluindo fatores relacionados às características individuais das crianças, fatores associados às famílias e à sua atuação, e fatores relacionados ao contexto escolar e à atuação dos profissionais envolvidos. Essa diversidade de fatores envolvidos nas transições das crianças da EPE para o 1.º CEB também é descrita na literatura (e.g. Duncan et al., 2007; La Paro & Pianta, 2000; Ramey & Ramey, 2007), reconhecendo a existência de inter-relações e influências mútua entre eles (Pianta et al., 1999).

Para a elaboração da escala sobre fatores facilitadores da transição e adaptação escolar, foram redigidos 20 itens que abrangiam três áreas distintas. Esses itens incluíam aspetos associados às características e competências das crianças - 11 itens (e.g. A criança possuir capacidade de regulação do seu comportamento), aspetos relacionados ao contexto familiar e ao seu papel durante a transição – sete itens (e.g. Relação positiva entre a escola e a família), e aspetos relacionados ao contexto escolar e à atuação dos profissionais de educação – dois itens (e.g. Existência de articulação entre o Departamento de Educação Pré-escolar e o Departamento de Primeiro Ciclo do Ensino Básico). No final de cada uma dessas três áreas, foi incluída uma questão aberta de resposta facultativa, para que os docentes pudessem mencionar outros fatores a considerar.

Para esses itens, foi solicitado aos participantes que indicassem a importância que atribuíam a eles, utilizando uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos (1 – “Nada importante” a 10 – “Muito importante”).

Secção 5: Escala – Fatores de Stress da Transição

Na secção 5, procurou-se analisar os fatores de stress envolvidos no processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Assim como na secção 4, os itens desta secção foram construídos com base nos resultados do Estudo I e em aspetos identificados na literatura que reconhecem a existência de diferentes níveis de fatores envolvidos no processo de transição escolar (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a).

Foi assim elaborada uma escala composta por 21 itens, contemplando aspetos relacionados a três áreas diferentes: 11 itens associados a fatores inerentes às crianças e às

suas características e competências pessoais (e.g. A criança demonstrar dificuldades na gestão emocional); cinco itens referentes a fatores associados ao contexto escolar e à atuação dos profissionais (e.g. Dificuldades de articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB); e cinco itens associados a fatores do contexto familiar (e.g. Postura de ansiedade por parte dos pais/cuidadores).

Para estes itens foi solicitado aos participantes que indicassem a importância que lhes atribuíam tendo como referência uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos (1 – “Nada importante” a 10 – “Muito importante”). No final de cada uma das áreas, foi incluída uma questão aberta de resposta facultativa, para que os docentes pudessem mencionar outros fatores de stress a serem considerados.

Secção 6: Áreas e Competências na EPE

Nesta secção, procurou-se analisar quais áreas e competências que os educadores de infância e professores do 1.º CEB consideravam ser mais importantes abordar e desenvolver na EPE, com o objetivo de promover a transição das crianças para o 1.º CEB. Foram elencadas as diferentes áreas de conteúdo e domínios definidas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016): Área de formação pessoal e social, Domínio da educação física, Domínio educação artística, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínio da Matemática e Área do conhecimento do mundo.

Para cada área e domínio (seis no total), foi solicitado aos participantes que indicassem a importância que lhes atribuíam, tendo como referência uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos (1 – “Nada importante” a 10 – “Muito importante”).

Secção 7: Atividades de Transição e Acolhimento

A secção 7 teve como objetivo identificar as atividades de transição desenvolvidas por educadores de infância e professores do 1.º CEB, bem como as atividades desenvolvidas pelos professores do 1.º CEB com o objetivo promover o acolhimento das crianças no primeiro ano de escolaridade. As questões foram formuladas com base nos resultados obtidos no Estudo I, levando em consideração as diferentes atividades mencionadas por estes profissionais durante as entrevistas.

As questões construídas abrangiam ações e atividades no âmbito da transição e incluíam atividades com as crianças, atividades de envolvimento com as suas famílias e atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Nesse tópico, as questões elaboradas para educadores de infância e professores do 1.º CEB diferiam parcialmente devido à fase em que

atuavam e à especificidade das suas atuações. Na versão para educadores de infância, as questões reenviavam para atividades realizadas com o grupo de crianças e atividades realizadas em articulação com o 1.º CEB. Na versão para professores, as questões reenviavam na sua maioria para práticas de acolhimento das crianças no 1.º CEB e práticas de articulação com a EPE. Em ambas as versões do questionário, foram incluídas questões para analisar o envolvimento e participação da família nesse tipo de atividades.

Na versão do questionário para educadores de infância, foram elaboradas oito questões (e.g. Desenvolvo atividades conjuntas entre as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB). A versão para professores do 1.º CEB integrava sete questões (e.g. Procuo envolver as famílias nas atividades de acolhimento e adaptação desenvolvidas em contexto escolar).

Para todas as questões, foi solicitado aos participantes que indicassem a frequência com que desenvolviam ou participavam na atividade indicada, utilizando uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos (1- “Nunca” a 10 – “Muito frequente”). No final, foi incluída uma questão aberta de resposta facultativa, para que os docentes pudessem mencionar outro tipo de atividades que costumavam desenvolver (resposta facultativa).

Secção 8: Dificuldades Profissionais

A secção 8 tinha como objetivo analisar as dificuldades sentidas pelos educadores de infância e professores no 1.º CEB na sua atuação profissional no contexto da transição das crianças da EPE ao 1.º CEB. A construção das questões desta secção baseou-se nos resultados obtidos no Estudo I, especialmente nas dificuldades mencionadas por esses profissionais durante as entrevistas.

Na versão para educadores de infância, foram elaboradas três questões que abordavam as dificuldades no desenvolvimento de práticas de transição, as dificuldades na gestão dos processos de transição de crianças com matrícula condicional no 1.º CEB ou com problemas específicos (e.g. atrasos globais de desenvolvimento) e as dificuldades na articulação e desenvolvimento de práticas de transição em conjunto com o Departamento de 1.º CEB.

Na versão para professores do 1.º CEB, foram elaboradas três questões que abordavam as dificuldades no desenvolvimento de práticas de acolhimento das crianças no primeiro ano de escolaridade, as dificuldades no acolhimento no primeiro ano de escolaridade de crianças com matrícula condicional no 1.º CEB ou com problemas específicos (e.g. atrasos globais de desenvolvimento) e as dificuldades na articulação e desenvolvimento de práticas de transição em conjunto com o Departamento de EPE.

Para todas as questões, foi solicitado aos participantes que respondessem indicando a frequência com que experienciavam aquela dificuldade, tendo como referência uma escala de resposta tipo likert de 10 pontos (1 – “Nunca” a 10 – “Muito frequente”). No final, foi incluída uma questão aberta de resposta facultativa, para que pudessem mencionar outras dificuldades que não contempladas nos itens do questionário.

Após a elaboração da primeira versão do questionário, procedeu-se a uma testagem com uma amostra pequena de educadores de infância ($N = 5$) e professores do 1.º CEB ($N = 5$). Com base nessa testagem inicial, foram feitas algumas correções na elaboração dos itens e questões, sugeridas por esses profissionais, com o objetivo de alcançar uma melhor clareza e compreensão do seu conteúdo na versão final. A distribuição global dos itens foi semelhante nas duas versões do questionário (Tabela 21).

Tabela 21

Questionário - Distribuição dos itens e questões

Dimensão	Número total de itens/questões
Secção 1 – Dados sociodemográficos	9
Secção 2 - Escala - Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB	9
Questão Aberta	1
Secção 3 - Escala - Antecipação das crianças ao 1.º CEB	13
Questão Aberta	1
Secção 4 - Escala - Fatores facilitadores da transição	20
Questão Aberta	1
Secção 5 - Escala - Fatores de stress da transição	21
Questão Aberta	1
Secção 6 - Áreas e competências a desenvolver na EPE promotoras da transição	6
Secção 7 - Atividades de transição e acolhimento	8 (Educadores de infância) 7 (Professores do 1.º CEB)
7. Secção 8 - Dificuldades profissionais	3

2.2.2. Participantes

O presente estudo incluiu dois grupos de participantes independentes: um grupo de educadores de infância e um grupo de professores do 1.º CEB.

No que refere aos educadores de infância, responderam de forma válida ao questionário um total de 1321 participantes (98.7%, $n = 1304$ do sexo feminino e 1.29%, $n = 17$ do sexo masculino). A idade dos educadores de infância variou entre 24 e 68 anos ($M = 49.40$; $SD = 9.31$). O tempo de serviço como educador de infância variou entre zero e 43 anos ($M = 25.24$; $SD = 10.13$). Na distribuição por habilitações literárias verificou-se que 12.58% ($n = 166$) possuíam Bacharelato em Educação de Infância, 75% ($n = 992$) Licenciatura em Educação de Infância, 11.89% ($n = 156$) Mestrado em Educação de Infância e .53% ($n = 7$) Doutoramento em Educação. Relativamente à área geográfica do estabelecimento de educação onde exerciam funções, 33.31% ($n = 437$) pertenciam à área Metropolitana de Lisboa; 23.16% ($n = 307$) à Região Norte; 18.77% ($n = 248$) à Região Centro; 6.13% ($n = 81$) ao Alentejo; 5.83% ($n = 78$) à Região Autónoma da Madeira; 5.53% ($n = 73$) à Área Metropolitana no Porto; 4.54% ($n = 61$) à Região Autónoma dos Açores e 2.73% ($n = 36$) ao Algarve. Em relação ao meio dos estabelecimentos de educação e ensino, 66.54% ($n = 879$) dos educadores exerciam funções em áreas urbanas e 33.46% ($n = 442$) em áreas rurais. Da caracterização dos estabelecimentos de ensino, 68.36% ($n = 903$) pertenciam à Rede pública escolar; 20.51% ($n = 271$) à Rede privada sem fins lucrativos e 11.13% ($n = 147$) à Rede privada com fins lucrativos. No que se refere à constituição etária dos grupos que tinham atribuídos, 77.44% ($n = 1023$) mencionaram ter grupo heterogéneo com crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade; e os restantes 22.55% ($n = 298$) grupos com crianças dentro da mesma faixa etária.

Relativamente aos professores do 1.º CEB, responderam validamente ao questionário um total de 918 professores (87.25%, $n = 801$ do sexo feminino e 12.25%, $n = 117$ do sexo masculino). A idade dos professores do 1.º CEB variou entre os 24 e 66 anos ($M = 48.94$; $SD = 8.48$). O tempo de serviço como professor do 1.º CEB variou entre zero e 46 anos ($M = 23.91$; $SD = 9.87$). Relativamente às habilitações académicas, 2.94% ($n = 27$) possuíam Bacharelato em Educação Básica, 83.44% ($n = 766$) Licenciatura em Educação Básica - Primeiro Ciclo; 4.79% ($n = 44$) Licenciatura em Educação Básica – Primeiro e Segundo Ciclo (em diferentes variantes, e.g. matemática e ciências, português e história); 4.90% ($n = 45$) Mestrado Integrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo; 3.27% ($n = 30$) Mestrado Integrado em Primeiro e Segundo Ciclo; e 65% ($n = 6$) Doutoramento em áreas de Educação. No que concerne à área geográfica do estabelecimento de ensino onde exerciam a sua função, 30.17% ($n = 277$) pertenciam à área Metropolitana de Lisboa; 22.44% ($n = 206$) à Região Norte; 22.22% ($n = 204$) à Região Centro; 6.54% ($n = 60$) à Região Autónoma dos Açores; 6.10% ($n = 56$) Região Autónoma da Madeira; 5.12% ($n = 47$) ao Algarve; 4.14% ($n = 38$) ao Alentejo e 3.27% ($n = 30$) à Área Metropolitana no Porto. Relativamente à característica urbana ou rural dos estabelecimentos de ensino, 63.51% ($n = 583$) dos professores exercia

funções em estabelecimentos de ensino em zona urbana e 36.49% ($n = 335$) em zona rural. A maioria dos professores exercia funções em estabelecimento da rede pública (87.69%, $n = 805$); 10,89% ($n = 100$) em estabelecimento da rede privada com fins lucrativos e 1.42% ($n = 13$) em estabelecimentos da rede privada sem fins lucrativos. Dos 918 professores do 1.º CEB, 21.68% ($n = 199$) tinha atribuída uma turma de quarto ano de escolaridade; 19.50% ($n = 79$) turma de primeiro ano de escolaridade; 16.23% ($n = 149$) turma de terceiro ano de escolaridade; 15.36% ($n = 141$) turma de segundo ano de escolaridade e 2.83% ($n = 26$) turma com mais de um ano de escolaridade). Um total de 224 professores (24.40%) mencionaram não ter atribuição de turma e exercer funções como professores de apoio educativo, professores de educação especial ou exercer cargos de coordenação.

2.2.3. Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo foi autorizado pela Direção Geral da Educação (DGE) - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e pela Comissão de Ética do Ispa - Instituto Universitário.

Para a recolha de dados, procedeu-se a um contacto formal com Agrupamentos de Escolas Públicas, Instituições Particulares de Solidariedade Social com vertente de educação e ensino, e Instituições de educação e ensino da rede privada com fins lucrativos de Portugal Continental e Ilhas (Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores). O contacto foi feito por correio eletrónico, onde foram apresentados os objetivos da investigação e a solicitamos a disseminação do questionário (em formato on-line) aos educadores de infância e professores do 1.º CEB que exerciam funções nesses estabelecimentos de educação e ensino. No referido contato, garantimos o anonimato do estabelecimento de ensino e dos docentes que optassem por participar voluntariamente no estudo.

As duas versões do questionário ficaram disponíveis através de um link durante um período de 6 meses: a versão para educadores de infância de março de 2020 a agosto de 2020, e a versão para professores do 1.º CEB de março de 2021 a agosto de 2021. A opção de utilização dessa metodologia de questionário em formato on-line, facilitou a recolha de dados e permitiu a participação de um número elevado número de docentes no estudo.

2.2.4. Procedimentos de validação dos instrumentos

Após a aplicação das duas versões do questionário – versão para educadores de infância (QE) e versão para professores do 1.º CEB (QP), procedeu-se à análise e tratamento estatístico dos resultados obtidos, utilizando o software Jamovi (Jamovi, 2022) e o SPSS

(versão 28). Atendendo a que o questionário foi construído especificamente para o presente estudo, optamos por realizar análises da validade fatorial a quatro escalas, com a realização de análises fatoriais exploratórias (AFE) e posterior teste de confiabilidade com o cálculo do *Alfa de Cronbach*. As análises fatoriais exploratórias foram realizadas nas seguintes escalas: Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB, Antecipação das crianças ao 1.º CEB, Fatores facilitadores da transição e Fatores de stress da transição.

Antes dos procedimentos de AFE foram verificados o cumprimento dos pressupostos para esse procedimento. Num primeiro momento foi realizada uma avaliação da qualidade dos dados de forma a verificar se a matriz dos dados obtida poderia ser submetida a análise fatorial para a estimação de fatores comuns (Marôco, 2014a). Para esse efeito, foram calculados os Índices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores de KMO podem variar entre zero e um, tendo sido utilizado como critério a aceitação de valores de KMO superiores a .80 como indicadores de uma boa adequação do conjunto de dados para a aplicação de AFE (Marôco, 2014a). Apesar de na literatura ser descrito a utilidade do Teste de Esfericidade de Bartlett para a análise da adequação dos dados para procedimentos de AFE, este teste não foi considerado no presente estudo dada a sua sensibilidade à dimensão da amostra, especialmente em amostras de elevada dimensão (Marôco, 2014a).

Nas análises fatoriais exploratórias realizadas para a estimação de fatores foi utilizado o Método da Máxima Verosimilhança, por ser o descrito como o mais adequado para itens com escalas de resposta tipo likert (Marôco, 2014a). Recorreu-se a uma Rotação Oblimin Diret, uma vez que os itens em estudo estão conceptualmente correlacionados entre si (Marôco, 2014a).

Foram utilizados quatro critérios que orientaram a decisão de retenção dos fatores, de forma a garantir que esses representavam e resumiam, aproximadamente, a informação presente nas variáveis originais. O critério de Kaiser que previa a retenção de fatores com valor próprio (*eigenvalue*) superior a 1. O critério do *Scree plot* que através da análise da representação gráfica dos fatores de acordo com os seus respetivos valores próprios permite retenção de fatores até à observação de inflexão da curva do gráfico. O critério da variância extraída por cada fator e variância extraída total com a retenção de um número mínimo de fatores que expliquem pelo menos 50% da variância total das variáveis originais. O critério da qualidade do ajustamento, efetuado com a análise dos valores dos índices Tucker-Lewis Index (TLI) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), considerando-se que valores de TLI superiores a .95 indicavam um muito bom ajustamento do modelo e valores de RMSEA entre .05 e .10 remetiam para um ajustamento aceitável do modelo (Brown, 2015). Apesar de a literatura, descrever a utilização do valor do teste qui-quadrado como indicador de ajustamento nos procedimentos de AFE, esse teste não foi considerado no presente estudo,

uma vez que tem sido reportado como sensível à dimensão das amostras, especialmente em amostras de grande dimensão (Marôco, 2014a).

Uma vez que os itens constituintes das escalas referentes aos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB, à antecipação das crianças ao 1.º CEB e aos fatores facilitadores e de stress da transição, eram iguais nas duas versões do questionário, os procedimentos de AFE foram reproduzidos até se encontrar uma solução fatorial final semelhante para educadores de infância e professores do 1.º CEB em cada uma das escalas. Para esses procedimentos foram analisados os itens de cada escala, os seus pesos fatoriais e a sua distribuição pelos diferentes fatores.

Sempre que necessário, procedeu-se à retirada de itens das soluções fatoriais obtidas. Essa retirada ocorreu quando os mesmos itens apareciam simultaneamente em mais do que um fator e quando o seu valor de peso fatorial nos diferentes fatores não diferia em mais de .20; quando num item o seu peso fatorial não era igual ou superior a .35, ou quando os itens apresentavam comportamentos atípicos na solução fatorial (e.g. itens referentes à escola e sua à atuação retidos em fatores referentes à família) (Marôco 2014a). Sempre que se procedeu à retirada de itens, o procedimento de AFE foi repetido até cumprimento de todos os critérios definidos para a obtenção de soluções fatoriais finais com a mesma estrutura para ambas as amostras.

Após a obtenção das soluções fatoriais finais, procedeu-se à análise da fiabilidade (consistência interna) de cada fator, recorrendo-se ao cálculo do *Alfa de Cronbach* (α), considerando-se como critério que valores de α superiores ou iguais a .70 eram indicadores de uma boa fiabilidade do construto (Marôco, 2014b).

Com base nas soluções fatoriais finais, foram criadas variáveis, onde cada fator resultante foi considerado uma nova variável. Essas novas variáveis foram utilizadas na análise estatística subsequente do estudo.

2.2.5. Validação das escalas

Para a validação das escalas referentes aos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB, antecipação das crianças ao 1.º CEB, fatores facilitadores da transição e fatores de stress da transição, procedeu-se à realização de procedimentos de AFE.

Escala – “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB”: Análise Fatorial Exploratória

A escala referente aos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB nas duas versões do questionário era originalmente constituída por nove itens (anexo 7 e anexo 8). Numa primeira AFE, os valores obtidos de KMO nas duas versões foram de .86 (QE) e .87 (QP). Apesar de a solução fatorial ter sido idêntica nas duas versões com a retenção de 3 fatores e com a mesma distribuição dos itens, a versão para professores apresentou um RMSEA = .101 indicando um ajustamento inaceitável aos dados originais. Refeita a AFE para ambas as versões do questionário, com a retirada de itens de acordo com os critérios definidos, obteve-se uma solução fatorial final constituída por sete itens distribuídos por dois fatores, resumindo-se os dados estatísticos da AFE e os pesos fatoriais na Tabela 22. Os outputs estatísticos referentes à AFE da Escala – “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB” podem ser consultados em anexo (anexo 9).

Tabela 22

Escala “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB”: Solução fatorial final e índices de ajustamento

Itens	Educadores		Professores	
	Fator 1 Pesos fatoriais	Fator 2 Pesos Fatoriais	Fator 1 Pesos fatoriais	Fator 2 Pesos fatoriais
I1		.82		.82
I2		.54		.71
I4		.81		.87
I6		.71		.85
I7	.91		.90	
I8	.98		.95	
I9	.97		.97	
Alfa de Cronbach	.97	.82	.96	.89
% Variância total explicada	40.70	31.30	38.80	38.70
% Variância total explicada cumulativa		72	77.50	
KMO	.84		.84	
RMSEA	.036		.080	
TLI	.995		.978	

Pela análise da Tabela 22, podemos verificar que a solução fatorial final dos dados nas duas versões do questionário apresentava boa indicação para procedimentos de AFE com valores de KMO = .84 no QE e KMO = .84 no QP. A retenção de dois fatores explicava uma variância total cumulativa de 72% no QE e 77.50% no QP. Nas duas versões do questionário, a solução fatorial final apresentava valores de RMSEA que remetiam para um ajustamento aceitável do modelo: RMSEA = .036 (QE) / RMSEA = .080 (QP) e valores de TLI = .995 (QE) / TLI = .978 (QP) que remetiam para um muito bom ajustamento do modelo. Em relação aos valores de consistência interna, os dois fatores apresentaram valores considerados bons: QE – Fator 1 ($\alpha = .97$), Fator 2 ($\alpha = .82$), e QP – Fator 1 ($\alpha = .96$), Fator 2 ($\alpha = .89$).

De acordo com análise do conteúdo dos itens, verificou-se que o Fator 1 – Aspetos afetivos e comportamentais, ficou constituído por quatro itens que remetiam para as questões associadas à motivação e interesse das crianças em relação à frequência e aprendizagem escolar, à manifestação de sentimentos de bem-estar e segurança e à capacidade de gestão comportamento. O Fator 2 – Aprendizagem, ficou constituído por três itens que remetiam para as competências de aprendizagem das crianças nas diferentes disciplinas curriculares, como indicadores de uma adaptação bem-sucedida ao 1.º CEB.

Escala – “Antecipação das Crianças ao 1.º CEB”: Análise fatorial exploratória

A Secção 3 nas duas versões do questionário integrava uma escala originalmente constituída por 13 itens (anexo 7 e anexo 8). A primeira AFE indicou valores de KMO que remetiam para uma boa recomendação para esse procedimento estatístico, KMO = .86 (QE) e KMO = .86 (QP). Numa primeira AFE, a solução fatorial mostrou-se semelhante nos dois grupos de profissionais com a retenção de quatro fatores. No entanto, verificou-se a existência de itens presentes em mais do que um fator e com uma diferença de peso fatorial inferior a .20. Após a retirada de itens de acordo com os critérios definidos, a solução fatorial final nas duas versões do questionário reteve três fatores.

Os dados estatísticos da AFE e os pesos fatoriais dos itens encontram-se resumidos na Tabela 23. Os outputs estatísticos referentes à AFE da Escala – “Antecipação das crianças ao 1.º CEB” encontram-se em anexo (anexo 10).

Tabela 23

Escala “Antecipação das crianças ao 1.º CEB”: Solução fatorial final e índices de ajustamento

Itens	Educadores			Professores		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 1	Fator 2	Fator 3
A1		.95			.94	
A2		.93			.96	
A3		.71			.76	
A6	.94			.93		
A7	.95			.95		
A8	.84			.85		
A9	.62			.57		
A10	.80			.77		
A11			.65			.84
A12			.98			.99
A13			.69			.66
Alfa de Cronbach	.92	.92	.85	.91	.93	.89
% Variância total explicada	31.90	22.80	18.30	31.00	22.80	20.60
% Variância total explicada cumulativa		73			74.50	
KMO		.86			.86	
RMSEA		.088			.092	
TLI		.951			.951	

A análise da Tabela 23 permite concluir que os valores de KMO na escala final sugeriam uma boa indicação para o procedimento de AFE, com um KMO = .86 (QE) e KMO = .86 (QP). A retenção de três fatores explicava cumulativamente 73 % da variância total no QE e 74,50% no QP. Nos índices de ajustamento, os valores de RMSEA: RMSEA = .088 (QE) / RMSEA = .092 (QP) remetiam para um ajustamento aceitável do modelo e os valores de TLI: TLI = .951 (QE) / TLI = .951 (QP) indicavam um muito bom ajustamento do modelo. Os três fatores retidos apresentavam valores de *Alfa de Cronbach* indicadores de uma boa consistência interna: QE – Fator 1 ($\alpha = .92$), Fator 2 ($\alpha = .92$), Fator 3 ($\alpha = .85$) e QP - Fator 1 ($\alpha = .91$), Fator 2 ($\alpha = .93$), Fator 3 ($\alpha = .89$).

Através da análise do conteúdo dos itens, verificou-se que o Fator 1 – Sentimentos negativos, ficou constituído por cinco itens associados à emergência de sentimentos negativos (e.g. ansiedade, receio); o Fator 2 – Sentimentos positivos, ficou constituído por três itens que remetiam para a emergência de sentimentos positivos (e.g. alegria, entusiasmo), e o Fator 3 – Aspetos motivacionais, ficou constituído por três itens que remetiam para as questões motivacionais (e.g. motivação pelas aprendizagens e novas amizades).

Escala – “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar”: Análise fatorial exploratória

A Secção 4 nas duas versões do questionário integrava uma escala originalmente constituída por 20 itens. A primeira AFE demonstrou valores de KMO: KMO = .93 (QE) e KMO = .91 (QP) que indicavam boa recomendação para procedimentos de AFE. As primeiras soluções fatoriais, apesar de constituídas ambas por seis fatores apresentavam diferenças entre si na distribuição dos itens, e também itens com comportamentos atípicos (e.g. um item referente à família associado a um fator relacionado com as características individuais das crianças). Refeitas as AFE com a retirada de itens de acordo com os critérios definidos, a solução fatorial final reteve 17 itens integrados em cinco fatores. Os dados estatísticos da AFE e os pesos fatoriais dos itens nos diferentes fatores encontram-se resumidos na Tabela 24. Os outputs estatísticos referentes à AFE da Escala “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar” podem ser consultados em anexo (anexo 11).

A análise da Tabela 24 indica que a estrutura fatorial com a retenção de cinco fatores apresentava valores de KMO sugestivos de uma boa indicação para esse procedimento estatístico: KMO = .92 (QE) e KMO = .88 (QP). A retenção de 5 fatores explicava 71.10% da variância total no QE e 66.90% da variância total no QP. Ambas as soluções finais apresentavam nos índices de ajustamento valores de RMSEA: RMSEA = .053 (QE) / RMSEA = .064 (QP) que remetiam para um ajustamento aceitável do modelo e valores de TLI: TLI = .973 (QE) / TLI = .953 (QP) indicadores de um muito bom ajustamento do modelo. Nas duas versões do questionário, os cinco fatores apresentavam valores de *Alfa de Cronbach* superiores a .70 indicando uma boa consistência interna das escalas.

Tabela 24

Escala “Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar”: Solução fatorial final e índices de ajustamento

Itens	Educadores					Professores				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
FC1			.52					.49		
FC2			.89					.91		
FC3			.80					.87		
FC5				.74						.90
FC6				.97						.87
FC7				.44						.36
FC9		.95					.93			
FC10		.99					.99			
FC11		.96					.94			
FF2	.47					.43				
FF3	.90					.53				
FF4	.92					.66				
FF5	.65					.74				
FF6	.62					.79				
FF7	.47					.51				
FE1					.79					.53
FE2					.77					.96
Alfa de Cronbach	.88	.98	.85	.89	.77	.81	.97	.86	.86	.79
% Variância explicada	19.27	16.87	13.01	12.35	9.55	16.28	16.77	12.82	11.93	9.07
% Variância cumulativa			71.10					66.90		
KMO			.92					.88		
RMSEA			.053					.064		
TLI			.973					.953		

Analisando o conteúdo dos diferentes itens, verificou-se que o Fator 1 – Família, ficou constituído por seis itens que remetiam para fatores facilitadores associados à família e à sua atuação durante o período de transição (e.g. envolvimento da família em atividades de transição); o Fator 2 – Conhecimentos e aprendizagens, ficou constituído por três itens que remetiam para os conhecimentos escolares das crianças à entrada no 1.º CEB (e.g. criança possuir conhecimento matemáticos); o Fator 3 – Aspetos comportamentais e motivacionais,

ficou constituído por três itens que remetiam para fatores facilitadores associados à motivação das crianças e à capacidade de gestão comportamental e emocional (e.g. a criança possuir capacidade de regulação do comportamento); o Fator 4 – Aspetos afetivos e relacionais, ficou constituído por 3 itens associados aos sentimentos de segurança das crianças e ao seu relacionamento interpessoal (e.g. sentir-se segura e confiante no contexto escolar); e o Fator 5 – Escola, ficou constituído por dois itens relacionados aos contextos escolares e à atuação dos seus profissionais, especialmente na articulação entre EPE e 1.º CEB e no desenvolvimento de atividades de transição (e.g. existência de articulação entre o departamento de EPE e o departamento de 1.º CEB).

Escala – “Fatores de stress da transição e adaptação escolar”: Análise fatorial exploratória

Na Secção 5, nas duas versões do questionário a escala originalmente constituída por 21 itens que reenviavam para fatores associados às crianças e às suas características, fatores associados à família e à sua atuação durante o período de transição e fatores associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais. A primeira AFE dos dados, revelou boa recomendação para esse procedimento estatístico com valores de KMO = .86 no QE e KMO = .90 no QP. As soluções fatoriais obtidas na primeira AFE diferiam nas duas amostras, no número de fatores a reter, com a retenção de seis fatores para o QE e cinco fatores para o QP. Na procura de uma solução semelhante para as duas amostras, foram retirados itens que apresentavam expressão em dois fatores diferentes e cujos pesos fatoriais nos dois fatores era inferior a .20 e itens em que o peso fatorial excedia a unidade.

Refeitas as AFE, a solução fatorial final nos dois grupos de participantes ficou constituída por quatro fatores. Os dados estatísticos e os pesos fatoriais dos diferentes itens encontram-se resumidos na Tabela 25. Os outputs estatísticos referentes à AFE da Escala – “Fatores de stress da transição e da adaptação escolar” podem ser consultados em anexo (anexo 12).

A análise da Tabela 25 indica que as soluções fatoriais obtidas para os dois grupos de participantes apresentam valores de KMO que indicam a aplicabilidade da AFE, KMO = .87 (QE) e KMO = .87 (QP). A retenção de quatro fatores explicava 70.30% da variância total no QE e 69.10% da variância total no QP. Ambas as soluções finais apresentaram nos índices de ajustamento valores de RMSEA: RMSEA = .054 (QE) / RMSEA = .054 (QP) que remetiam para um ajustamento aceitável do modelo e valores de TLI: TLI = .974 (QE) / TLI = .970 (QP) que remetiam para um muito bom ajustamento do modelo. Os quatros fatores obtidos

revelaram valores de *Alfa de Cronbach* indicadores de uma boa consistência interna, com valores superiores a .70.

Tabela 25

Escala “Fatores de stress da transição e adaptação escolar”: Solução fatorial final e índices de ajustamento

Itens	Educadores				Professores			
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
SC1	.60				.62			
SC3	.96				.96			
SC4	.93				.93			
SC5	.79				.77			
SC7	.55				.52			
SC9		.96				.95		
SC10		.99				.99		
SC11		.95				.92		
SF1			.61				.62	
SF3			.85				.80	
SF4			.86				.86	
SF5			.93				.91	
SE1				.36				.57
SE2				.42				.61
SE4				.91				.83
SE5				.93				.90
Alfa de Cronbach	.89	.98	.90	.80	.89	.97	.88	.83
% Variância total explicada	20.20	18.70	18.20	13.20	19.90	17.60	17.40	14.10
% Variância total explicada cumulativa		70.30				69.10		
KMO		.87				.87		
RMSEA		.054				.054		
TLI		.974				.970		

Tendo em conta o conteúdo das diferentes variáveis observa-se que o Fator 1 – Crianças – características individuais, ficou constituído por quatro itens que remetiam para fatores associados às características individuais das crianças, especialmente a presença de dificuldades nas competências socioemocionais e a presença de atrasos ao nível

desenvolvimento psicomotor (e.g. dificuldades na gestão do comportamento); o Fator 2 – Conhecimentos e aprendizagens, ficou constituído por três itens referentes ao pouco desenvolvimento de conhecimentos escolares à entrada no 1.º CEB (e.g. poucos conhecimentos de matemática); o Fator 3 – Família, ficou constituído por quatro itens associados à família e à sua atuação no processo de transição (e.g. ansiedade da família); e o Fator 4 - Escola, ficou constituído por quatro itens associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais (e.g. dificuldades articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB).

2.2.6. Procedimentos de análise de dados

Após os procedimentos de AFE foi realizada uma análise global de todas os temas em estudo e das respetivas variáveis constituintes. Para tal, recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva (médias e desvios-padrão) para cada uma das variáveis nas duas amostras.

Foram utilizados testes *t*-Student para amostras emparelhadas, para analisar, dentro de cada uma das amostras, a existência de possíveis diferenças significativas nos valores das variáveis em estudo. Para a análise da possível existência de diferenças significativas entre as médias das variáveis em estudo tendo em consideração a variável “número de anos de experiência profissional”, recorreu-se à utilização de testes ANOVA One-Way.

Uma vez que os testes *t*-Student e a ANOVA One-Way se constituem como testes paramétricos, a sua utilização previu a verificação de dois pressupostos, nomeadamente a distribuição normal das variáveis dependentes e a homogeneidade de variâncias entre os grupos (Marôco, 2014a).

Para aferir a distribuição normal das variáveis dependentes, usualmente recorre-se à aplicação do Teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). No entanto, tendo em conta que o Teste K-S é descrito como sendo sensível à dimensão das amostras, o mesmo não foi considerado neste estudo. Para validar o pressuposto da distribuição normal das variáveis dependentes, recorreu-se à evocação da Teoria do Limite Central (TLC), que se refere a uma garantia que para amostras de dimensão razoável (superior a 25-30) a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal (Marôco, 2014a). Esta escolha foi sustentada pela evidência que de testes paramétricos de *t*-Student e ANOVA One-Way são robustos a situações de violação do pressuposto da normalidade, em situação de evocação do TLC (Marôco, 2014a).

Para a análise da homogeneidade das variâncias populacionais estimadas a partir das amostras recolhidas, recorreu-se ao Teste de Levene, considerando-se que a

homocedasticidade de variâncias se verificava sempre que *p-value* fosse maior que .05 (Marôco, 2014a). Sempre que esse pressuposto se encontrava comprometido, utilizaram-se testes paramétricos com correção de Welch, tanto nos teste *t-Student* como na ANOVA One-Way (Marôco, 2014a).

Após a realização dos testes ANOVA One-Way, para as diferentes variáveis dependentes tendo em consideração o fator “número de anos de experiência profissional”, procedeu-se à realização de testes *post hoc* de forma a identificar quais os pares de médias que diferiam significativamente entre si (Marôco, 2014a). Quando verificado o pressuposto da homogeneidade de variâncias utilizou-se o teste *post hoc* de Tukey, e quando verificada a heterogeneidade de variâncias utilizou-se o teste *post hoc* de Games-Howell (Marôco, 2014a).

A literatura tem evidenciado que nos estudos centrados em docentes e na sua atuação, a dimensão temporal da carreira docente é um fator relevante a ser considerado (Huberman, 2000; Silva Cruz & Cordeiro da Silva, 2020). A progressão na carreira por meio de diferentes fases ou ciclos conduz a uma mudança nas percepções dos docentes, nos seus comportamentos, conhecimentos, convicções, na imagem que possuem de si mesmo como profissionais de educação e nos seus próprios valores pessoais (Guskey, 2010; Huberman, 2000). Desta forma, pretendeu-se analisar as diferentes variáveis dependentes em estudo tendo em consideração o fator “número de anos de experiência profissional” dos educadores de infância e professores do 1.º CEB. Como a distribuição dos participantes era muito desequilibrada, existindo muito poucos participantes nas fases iniciais de carreira, não foi possível considerar exatamente as fases identificadas por Huberman (2000). Deste modo, a distribuição dos participantes teve como objetivo agrupá-los três grupos com dimensões relativamente semelhantes, tanto para os educadores como para os professores. A partir das frequências de distribuição no “número de anos de experiência profissional” procedeu-se à divisão de cada uma das amostras considerando os seguintes intervalos: grupo 1 (G1) - de zero a 20 anos de experiência profissional, grupo 2 (G2) - de 21 a 31 anos de experiência profissional e grupo 3 (G3) – 32 ou mais anos de experiência profissional. Na amostra referente aos educadores de infância, o G1 ficou constituído por 412 participantes, o G2 por 470 participantes e o G3 por 439 participantes. Na amostra dos professores do 1.º CEB, o G1 ficou constituído por 336 participantes, o G2 por 337 participantes e o G3 por 244 participantes.

Para uma análise comparativa entre as duas amostras – educadores de infância e professores do 1.º CEB, recorreu-se a testes de análise de variância multivariada – MANOVA considerando em simultâneo o grupo profissional (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e o “número de anos de experiência profissional” utilizando os três grupos definidos. Foram inicialmente validadas as condições de aplicabilidade da MANOVA, nomeadamente a

distribuição normal multivariada e a homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias (Marôco, 2014a). Tendo em consideração que a MANOVA é descrita como robusta à violação do princípio da normalidade quando evocado o TLC (Marôco, 2014a), foi considerado que se cumpria o princípio da normalidade dada a elevada dimensão das duas amostras em estudo. Para a avaliação da homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias utilizou-se o teste M de Box. Sempre que se verificou uma violação do pressuposto da homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias e uma vez que a dimensão das amostras em estudo é diferente, foi utilizada como estatística teste o Traço de Pilai (Marôco, 2014a). Sempre que os resultados obtidos na MANOVA indicavam a existência de efeitos de interação estatisticamente significativos, recorreu-se à utilização de testes univariados para verificar em qual ou quais as variáveis se observavam os efeitos de interação (Marôco, 2014a).

Todas as análises estatísticas foram efetuadas com recurso aos Software Jamovi (Jamovi, 2022) e SPSS (versão 28), considerando-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* dos testes fosse inferior ou igual a .05.

As respostas recolhidas nas questões abertas nas duas versões do questionário foram sujeitas a análise de conteúdo. Para a análise temática foi utilizado o software MAXQDA (VERBI Software, 2019), procedendo-se a uma leitura e codificação de todas as respostas, com a criação de um sistema de codificação com temas principais em cada uma das secções do questionário (Saldaña, 2013). Os dados semânticos foram agrupados por semelhança ou analogia (Moraes, 1999). A análise das menções dos educadores e professores foi efetuada numa abordagem qualitativa, destacando referências novas que não estivessem contempladas nas respostas aos itens/questões de cada secção do questionário.

2.3. Resultados

A apresentação dos resultados está organizada pelos diferentes temas abordados. Dentro de cada um desses temas, faremos uma caracterização para cada grupo de profissionais e, em seguida uma análise comparativa entre as características dos educadores e dos professores.

2.3.1. Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB

Os indicadores de adaptação ao 1.º CEB foram recolhidos através de uma escala final que contemplava duas dimensões: Aprendizagem e Aspetos Afetivos e comportamentais. A Tabela 26, indica a média e os desvios-padrão correspondentes a cada uma das variáveis em estudo, para cada grupo de profissionais e para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 26

Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB – médias e desvios-padrão

			Educadores	Professores
			M (SD)	M (SD)
	Aprendizagem		9.19 (.88)	9.09 (1.16)
	Aspetos afetivos e comportamentais		8.24 (1.38)	8.05 (1.63)
Experiência profissional	Aprendizagem	G1	9.16 (.87)	9.16 (1.02)
		G2	9.23 (.85)	9.02 (1.29)
		G3	9.19 (.93)	9.11 (1.12)
	Aspetos Afetivos e comportamentais	G1	7.94 (1.40)	7.96 (1.68)
		G2	8.28 (1.46)	7.96 (1.68)
		G3	8.47 (1.22)	8.30 (1.46)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Educadores de Infância

Ao considerarmos os dados sobre os indicadores de adaptação das crianças ao 1.º CEB, podemos constatar que os indicadores integrados nas duas dimensões analisadas – Aprendizagem e Aspetos afetivos e comportamentais são igualmente valorizados embora com alguma diferença. Observou-se que a média dos indicadores associados às competências de aprendizagem das crianças ($M = 9.19$, $SD = .88$) é superior à média dos indicadores relacionados aos aspetos afetivos e comportamentais das crianças ($M = 8.24$, $SD = 1.38$). Foi possível constatar que estas médias diferiam entre si significativamente ($t(1320) = - 28.6$, $p < .001$, $d = - .79$), indicando que, para os educadores de infância, os indicadores relativos à aprendizagem parecem assumir-se como mais importantes quando comparados com os indicadores associados aos aspetos afetivos e comportamentais.

Foi feita também uma análise comparativa tendo em consideração o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância, tendo estes sido organizados em três grupos. Os dados da Tabela 26, permitem constatar que para os indicadores associados à aprendizagem, os valores médios são muito semelhantes nos três grupos. Contudo, nos indicadores relacionados com os aspetos afetivos e comportamentais, verifica-se um aumento da importância atribuída pelos educadores de infância à medida que aumenta o número de

anos de experiência profissional destes docentes. Foi possível verificar que essa diferença é estatisticamente significativa ($F(1320) = 16.66, p < .001, \eta_p^2 = .03$). Os testes *post hoc* de Tukey indicaram a existência de diferenças significativas entre o G1 e G2 ($p < .001$) e entre o G1 e o G3 ($p < .001$).

Professores do 1.º CEB

Nos dados referentes aos professores do 1.º CEB (Tabela 26), observa-se que estes profissionais revelam atribuir maior importância aos indicadores associados às aprendizagens das crianças ($M = 9.09, SD = 1.16$), comparativamente aos indicadores relacionados com os aspectos afetivos e comportamentais ($M = 8.05, SD = 1.63$). A análise com o teste *t*-Student para amostras emparelhadas permitiu verificar a existência de diferenças significativas entre as médias dos dois indicadores ($t(917) = -21.4, p < .001, d = -.71$).

Na análise desses indicadores tendo em consideração o número de anos de experiência profissional, os dados da Tabela 26 revelam que à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional, os valores médios de importância atribuída aos indicadores associados às aprendizagens das crianças mantêm-se muito semelhantes nos três grupos definidos. No entanto, para os indicadores relacionados com os aspectos afetivos e comportamentais verifica-se um aumento da importância atribuída à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional dos professores. As diferenças observadas mostraram-se estatisticamente significativas ($F(916) = 3.79, p = .02, \eta_p^2 = .008$). O teste *post hoc* de Tukey permitiu verificar a existência de diferenças significativas entre o G1 e o G3 ($p = .04$) e entre o G2 e o G3 ($p = .04$), indicando que o grupo de professores com mais anos de experiência profissional atribuiu maior importância aos indicadores relacionados com os aspectos afetivos e comportamentais das crianças, comparativamente aos professores com menos anos de experiência profissional.

Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB – análise comparativa de médias dos indicadores de adaptação

Foi também intenção deste estudo proceder a uma análise comparativa entre as percepções dos dois grupos de profissionais, com o objetivo de entender se eles diferiam entre si nas suas percepções sobre a transição educativa, bem como se existia um efeito de interação com o fator “número de anos de experiência profissional”. O resultado do teste MANOVA permitiu verificar a existência de diferenças significativas entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, no que diz respeito aos indicadores da adaptação das

crianças ao 1.º CEB (*Traço de Pilai* = .004, $F(2, 2231) = 4.82$, $p = .008$). Posteriores testes univariados demonstraram que estas diferenças existiam, tanto nos indicadores associados aos aspetos afetivos e comportamentais das crianças ($F(1, 2232) = 8.68$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .004$), como nos indicadores relacionados com as aprendizagens das crianças ($F(1, 2232) = 5.32$, $p = .021$, $\eta_p^2 = .003$). Foi no grupo dos educadores de infância que se verificou uma maior importância atribuída a esses dois tipos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB.

Constatou-se não existirem efeitos de interação entre os fatores grupo (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e “número de anos de experiência profissional”.

Resumindo os resultados obtidos, pode-se concluir que existem diferenças significativas nas conceções de educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, especialmente na importância atribuída aos diferentes indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB. Tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB demonstraram dar maior importância aos indicadores associados às competências de aprendizagem do que aos indicadores relacionados aos aspetos afetivos e comportamentais. Nos dois grupos de profissionais, verificou-se que, à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional, há conceções diferentes nessa área, especialmente em relação aos indicadores associados aos aspetos afetivos e comportamentais. À medida que aumenta o número de anos de experiência profissional desses docentes, também aumenta a importância atribuída a esses indicadores na adaptação das crianças ao 1.º CEB.

Os outputs estatísticos referentes aos indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB podem ser consultados em anexo (anexo 13).

Indicadores da adaptação - Análise de conteúdo

Foi também permitido que os participantes mencionassem outros indicadores de adaptação das crianças ao 1.º CEB que considerassem não estarem contemplados no questionário. No grupo dos educadores de infância, foram recolhidas um total de 446 respostas, enquanto no grupo de professores do 1.º CEB foram recolhidas um total de 215 respostas. Não surgiram novas unidades de sentido novas, além das consideradas nos temas e itens abordados no questionário. Os participantes, nas suas respostas, enfatizaram o que consideravam importante, confirmando em grande parte as respostas anteriores. As respostas estavam assim relacionadas às competências de aprendizagem das crianças (e.g. “*ter capacidade de aprender conteúdos novos*” e “*demonstrar facilidade na aquisição dos conhecimentos*”), sentimentos positivos (e.g. “*a criança sentir-se bem e gostar da escola*”, “*demonstrar felicidade com a escola*” e “*ter boa disposição ao saber que vai para a escola*”) e

capacidade de regulação comportamental (e.g. “saber respeitar as regras de sala de aula” e “o saber estar sentada durante muito tempo”).

2.3.2. Antecipação das crianças ao 1.º CEB

A escala usada para analisar a forma como os educadores de infância e professores do 1.º CEB percecionavam a forma como as crianças antecipavam a entrada no 1.º CEB estava organizada em três dimensões: sentimentos negativos, sentimentos positivos e aspetos motivacionais. A Tabela 27 indica a média e os desvios-padrão correspondentes às três dimensões em estudo, para cada grupo de profissionais e para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 27

Antecipação das crianças ao 1.º CEB – médias e desvios-padrão

			Educadores	Professores
			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
	Sentimentos negativos		5.86 (2.03)	5.57 (1.92)
	Sentimentos positivos		8.45 (1.32)	8.61 (1.38)
	Aspetos motivacionais		8.24 (1.23)	8.48 (1.25)
Experiência profissional	Sentimentos negativos	G1	5.98 (1.87)	5.84 (1.82)
		G2	5.81 (2.06)	5.37 (1.97)
		G3	5.81 (2.13)	5.49 (1.96)
	Sentimentos positivos	G1	8.41 (1.30)	8.69 (1.32)
		G2	8.54 (1.28)	8.59 (1.41)
		G3	8.38 (1.36)	8.54 (1.41)
	Aspetos motivacionais	G1	8.15 (1.18)	8.54 (1.23)
		G2	8.31 (1.22)	8.48 (1.30)
		G3	8.25 (1.28)	8.40 (1.22)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Educadores de Infância

Ao analisarmos os dados relacionados com a forma como os educadores de infância percecionam a antecipação das crianças ao 1.º CEB (Tabela 27), verificamos que as médias relacionadas com a emergência de sentimentos positivos ($M = 8.45$, $SD = 1.32$) e com a

motivação ($M = 8.24$, $SD = 1.23$) são superiores à média relacionada com a emergência de sentimentos negativos ($M = 5.86$, $SD = 2.03$). O valor da média dos sentimentos negativos encontra-se muito próxima do ponto médio enquanto as outras estão no último terço da escala. Constatou-se que as médias das três variáveis diferiam entre si significativamente: sentimentos positivos vs sentimentos negativos ($t(1320) = 36.05$, $p < .001$, $d = .99$), sentimentos positivos vs aspetos motivacionais ($t(1320) = 7.35$, $p < .001$, $d = .20$) e aspetos motivacionais vs sentimentos negativos ($t(1320) = 35.90$, $p < .001$, $d = .99$). Para os educadores de infância, os sentimentos positivos são os identificados como mais frequentes na antecipação das crianças ao 1.º CEB.

Pela análise da Tabela 27, podemos constatar que as médias referentes às diferentes formas de antecipação são muito semelhantes, independentemente do número dos anos de experiência profissional. A análise estatística permitiu concluir que não existiam diferenças significativas entre os três grupos de educadores, definidos pelo número de anos de experiência profissional, na identificação da forma como as crianças antecipam a sua entrada no 1ºCEB.

Professores do 1.º CEB

No grupo dos professores do 1.º CEB, constatamos que esses profissionais percecionavam que as crianças antecipavam a sua entrada no 1.º CEB mais frequentemente com sentimentos positivos ($M = 8.61$, $SD = 1.38$), seguindo-se as questões motivacionais ($M = 8.48$, $SD = 1.25$) e por último os sentimentos negativos ($M = 5.57$, $SD = 1.92$). O valor encontrado para os sentimentos negativos é quase coincidente com o ponto médio da escala, enquanto os restantes valores são mais elevados, situando-se entre os valores mais elevados da escala de resposta. A utilização de testes *t*-Student para amostras emparelhadas, permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos professores sobre a antecipação das crianças ao 1.º CEB – Sentimentos positivos vs Sentimentos negativos ($t(917) = 36.87$, $p < .001$, $d = 1.22$), *Sentimentos positivos vs Aspetos motivacionais* ($t(917) = 4.26$, $p < .001$, $d = .14$) e *Aspetos motivacionais vs Sentimentos negativos* ($t(917) = 37.11$, $p < .001$, $d = 1.23$).

Tendo em consideração o número de anos de experiência profissional, verificou-se que as médias são muito semelhantes nos três grupos de professores definidos. Estatisticamente esta semelhança foi confirmada, apenas surgindo diferenças significativas na variável relacionada com os sentimentos negativos ($F(2, 914) = 5.28$, $p = .005$, $\eta_p^2 = .011$). Os testes *post hoc* de Tukey permitiram identificar que essas diferenças significativas se observavam somente entre o G1 e o G2 ($p = .005$), indicando que os que professores como

menos anos de experiência profissional (G1) consideravam mais frequente a emergência de sentimentos negativos na antecipação das crianças ao 1.º CEB.

Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB - análise comparativa de médias da antecipação das crianças

Numa análise comparativa entre as concepções de educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, em relação à forma como as crianças antecipam a sua entrada para o 1.º CEB, os resultados da MANOVA identificaram a existência de diferenças significativas entre esses dois grupos de profissionais (*Traço de Pillai* = .01, $F(3, 2230) = 10.43$, $p < .001$). Com recurso a testes univariados, verificou-se que as três variáveis em estudo diferiam significativamente entre o grupo de educadores e o grupo de professores – Sentimentos negativos ($F(1, 2237) = 11.66$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .005$), Sentimentos positivos ($F(1, 2237) = 8.50$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .004$) e Aspectos motivacionais ($F(1, 2237) = 20.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .009$). Verificou-se que não existiam efeitos de interação entre os fatores grupo (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e o número de anos de experiência profissional.

Os procedimentos estatísticos realizados permitiram concluir a existência de diferenças significativas nas concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à forma como percecionavam a antecipação das crianças ao 1.º CEB. Em ambos os grupos de profissionais, parece ter havido uma convergência na ideia que é mais comum as crianças anteciparem essa transição com a emergência de sentimentos positivos e também com aspetos motivacionais. Os sentimentos negativos foram percebidos com menor frequência em ambos os grupos. Apenas no grupo dos professores do 1.º CEB definidos pelo número de anos de experiência profissional, se encontrou uma variância significativa na forma como esses profissionais percecionavam a antecipação das crianças ao 1.º CEB, especialmente no que diz respeito aos sentimentos negativos. Os resultados indicaram que os professores com menos anos de experiência profissional consideraram ser mais frequente a emergência de sentimentos negativos nas crianças, comparativamente aos professores com mais anos de experiência profissional.

Os outputs estatísticos referentes à antecipação das crianças ao 1.º CEB podem ser consultados em anexo (anexo 14).

Antecipação das crianças ao 1.º CEB - Análise de conteúdo

Educadores de infância e professores do 1.º CEB foram convidados a mencionar outras formas de antecipação das crianças ao 1.º CEB que considerassem não estar

contempladas no questionário. No grupo dos educadores de infância, foram recolhidas um total de 208 respostas na questão aberta, enquanto no grupo de professores do 1.º CEB foram recolhidas um total de 69 respostas. A análise de conteúdo revelou que não surgiram novas unidades de sentido, estando as respostas categorizadas nas três áreas já abrangidas pelas variáveis – sentimentos positivos (e.g. “alegria”, “entusiasmo” e “está feliz consigo mesma”), sentimentos negativos (e.g. “insegura e com medo de não ser capaz”, “com medo” e “ansiosas”) e aspetos motivacionais (e.g. “entusiasmo pelas novas aprendizagens” e “curiosas e motivadas para as novas tarefas”).

2. 3.3. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar

Procurámos também compreender quais os fatores que esses grupos de profissionais consideravam como facilitadores no processo de transição e adaptação escolar ao 1.º CEB. Na análise da escala utilizada, foram identificadas cinco dimensões, sendo uma direcionada para fatores da família, outra de fatores do contexto educativo e três contemplando fatores da criança (conhecimentos e aprendizagens, aspetos comportamentais e motivacionais, e aspetos afetivos e relacionais). As Tabelas abaixo indicam a média e os desvios-padrão correspondente aos fatores facilitadores da transição, para cada grupo de profissionais (Tabela 28) e para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional (Tabela 29).

Tabela 28

Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar – médias e desvios-padrão

	Educadores	Professores
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Família	9.47 (.71)	9.21 (.86)
Criança – conhecimentos e aprendizagens	7.34 (1.85)	5.90 (2.25)
Criança – aspetos comportamentais e motivacionais	9.08 (.98)	9.00 (1.07)
Criança – aspetos afetivos e relacionais	9.22 (.91)	9.14 (.96)
Escola	9.34 (.91)	9.08 (1.10)

Tabela 29

Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar: experiência profissional – médias e desvio-padrão

	Experiência profissional	Educadores	Professores
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Família	G1	9.48 (.69)	9.20 (.87)
	G2	9.48 (.72)	9.22 (.92)
	G3	9.44 (.74)	9.23 (.75)
Criança – conhecimentos e aprendizagens	G1	7.08 (1.89)	5.96 (2.27)
	G2	7.46 (1.86)	5.91 (2.22)
	G3	7.47 (1.78)	5.80 (2.28)
Criança – aspetos comportamentais e motivacionais	G1	9.01 (.99)	8.99 (1.07)
	G2	9.09 (.98)	8.90 (1.14)
	G3	9.14 (.98)	9.15 (.98)
Criança – aspetos afetivos e relacionais	G1	9.22 (.88)	9.10 (.93)
	G2	9.20 (.93)	9.09 (1.05)
	G3	9.25 (.93)	9.25 (.86)
Escola	G1	9.25 (.95)	9.07 (1.06)
	G2	9.34 (.91)	9.07 (1.14)
	G3	9.40 (.87)	9.09 (1.10)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Educadores de Infância

Ao considerarmos os dados relativos aos fatores facilitadores da transição, verifica-se que os educadores de infância atribuíram uma elevada importância a todos os fatores indicados, estando as médias bastante acima do ponto médio da escala e sendo em quatro dos fatores mesmo acima do ponto nove. A maior importância foi dada aos fatores relacionados com a família e a sua atuação durante o período de transição ($M = 9.47$, $SD = .71$), seguindo-se dos fatores associados à escola e à atuação dos seus profissionais ($M = 9.34$, $SD = .910$). Os fatores relacionados com as crianças, embora considerados de elevada importância foram os que apareceram com valores menos elevados, surgindo primeiro os aspetos afetivos e relacionais ($M = 9.22$, $SD = .914$), seguindo-se os aspetos comportamentais e motivacionais ($M = 9.08$, $SD = .983$). Os fatores considerados como de menor importância pelos educadores de infância são os relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças à entrada no 1.º CEB ($M = 7.34$, $SD = 1.85$). Foi possível constatar que todas as

médias dos fatores em estudo diferiam entre si significativamente no grupo dos educadores de infância, com um $p < .001$ em todos os testes *t*-Student realizados (anexo 15).

Na análise aos fatores facilitadores, considerando o número de anos de experiência profissional, constatou-se apenas a existência de diferenças significativas, entre os três grupos definidos, nos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($F(2, 1318) = 6.13, p = .002, \eta^2 p = .009$) e nos fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais - Escola ($F(2, 1318) = 2.97, ; p = .05, \eta_p^2 = .005$). Os dados da Tabela 29, permitem identificar que tanto nos fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos profissionais de educação como nos fatores associados às competências de aprendizagem das crianças, à medida que aumentou o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância, aumentou a importância atribuída por esses profissionais a esses a fatores como facilitadores da transição e adaptação escolar. Os testes *post hoc* realizados demonstraram que nos fatores relacionados com conhecimentos e aprendizagens das crianças existiam diferenças significativas entre o G1 e o G2 ($p = .007$) e entre o G1 e o G3 ($p = .006$) e nos fatores relacionados com o contexto escolar existiam diferenças significativas entre o G1 e o G3, o que nos indicou que os educadores de infância com menos anos de experiência profissional atribuíam menor importância a esses fatores comparativamente com o grupo de educadores de infância com mais anos de experiência profissional.

Professores do 1.º CEB

A análise da Tabela 28, permite constatar que os professores do 1.º CEB atribuíram elevada importância a todos os fatores, apresentando todos valores médios iguais ou superiores a nove, à exceção dos fatores relacionados com as aprendizagens das crianças, onde o valor médio foi muito próximo do ponto médio da escala de resposta. Esses profissionais demonstraram uma maior importância atribuída aos fatores relacionados com a família e a sua atuação durante ao período de transição ($M = 9.21, SD = .86$), seguindo-se dos fatores relacionados com os aspetos afetivos e relacionais das crianças ($M = 9.14, SD = .96$), e com valores muito próximos os fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais ($M = 9.08, SD = 1.10$). Em seguida, surgiram os fatores relacionados com os aspetos comportamentais e motivacionais das crianças ($M = 9, SD = 1.07$) e por último os fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($M = 5.90, SD = 2.25$). Foi possível verificar que existiam diferenças significativas entre as médias dos diferentes fatores no grupo dos professores do 1.º CEB (testes *t*-Student com $p \leq .05$), à

exceção dos fatores associados à escola e os fatores associados aos aspetos afetivos e relacionais das crianças que não diferem entre si significativamente.

Considerando o número de anos de experiência profissional, verificou-se que os valores apresentados nos três grupos definidos foram muito semelhantes nos diferentes fatores em estudo. Apenas nos fatores relacionados com os aspetos comportamentais e motivacionais das crianças se encontraram diferenças significativas entre os três grupos definidos ($F(2, 914) = 4.20$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .009$). O teste *post hoc* demonstrou que existiam diferenças significativas entre o G2 e o G3. Analisando os dados da Tabela 29, podemos observar que os professores com mais anos de experiência profissional (G3) atribuíram maior importância aos fatores associados à motivação e comportamento das crianças, comparativamente aos que professores com menos anos de experiência profissional (G2).

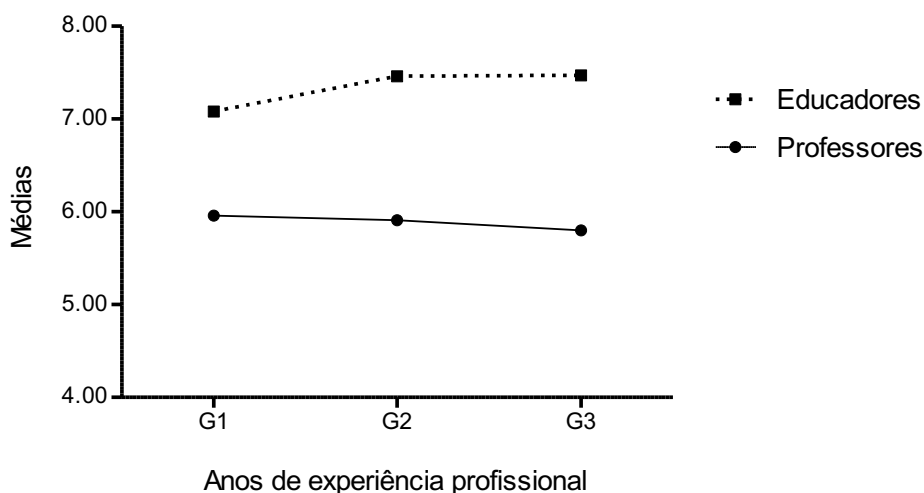
Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB – análise comparativa de médias dos fatores facilitadores

Na comparação de grupos – educadores de infância e professores do 1.º CEB, os resultados da MANOVA indicaram a existência de diferenças significativas na importância que esses dois grupos de profissionais atribuíram aos diferentes fatores facilitadores da transição e adaptação escolar (*Traço de Pillai* = .13, $F(5, 2228) = 67.44$, $p < .001$). Posteriores testes univariados, demonstraram que todos os fatores facilitadores em estudo diferiam entre si significativamente nos dois grupos de profissionais, à exceção dos fatores relacionados com os aspetos comportamentais e motivacionais das crianças. Analisando os dados da Tabela 28, observamos que os educadores de infância atribuíram uma maior importância a todos os fatores facilitadores em estudo, quando comparados com os professores do 1.º CEB. A diferença foi particularmente evidente nos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças, nos quais o grupo dos educadores de infância atribuiu uma maior importância, comparativamente aos professores do 1.º CEB.

A análise em função do número de anos de experiência profissional, evidenciou existirem efeitos de interação entre os fatores grupo (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e o número de anos de experiência profissional, na importância atribuída aos diferentes fatores facilitadores em estudo (*Traço de Pillai* = .009, $F(10, 4458) = 2.06$, $p = .02$). No entanto, numa análise individual, verificou-se que as diferenças estatisticamente significativas apenas se revelavam nos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($F(2, 2232) = 3.70$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .003$).

Figura 1

Fatores facilitadores: Efeitos de interação entre grupo profissional e anos de experiência profissional – conhecimentos e aprendizagens das crianças



Como se pode observar pelo gráfico da Figura 1 além de os valores médios serem diferentes, há uma diferença na tendência da importância atribuída aos fatores relacionados com as aprendizagens das crianças pelos educadores de infância e pelos professores do 1.º CEB tendo em consideração o número de anos de experiência profissional desses docentes. Enquanto os educadores de infância tendem a aumentar a importância atribuída às aprendizagens das crianças como facilitadores da transição à medida que aumentam o número de anos de experiência profissional, entre os professores ocorreu um efeito inverso, ou seja, a importância diminuiu com a progressão do número de anos de experiência profissional.

No que diz respeito aos fatores que facilitam a transição das crianças para o 1.º CEB, os resultados descritos permitiram concluir a existência de diferenças significativas na importância atribuída pelos educadores de infância e pelos professores do 1º ciclo aos fatores em estudo. À exceção dos fatores relacionados com os aspetos comportamentais e motivacionais das crianças, nos quais ambos os grupos de profissionais atribuíram importância similar.

Educadores de infância e professores do 1.º CEB e professores convergiram em dar maior importância aos fatores associados à família e menor importância aos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças, embora essa importância seja significativamente menor entre os professores do 1.º CEB. No caso dos educadores de

infância, o número de anos de experiência profissional está relacionado a uma maior importância atribuída aos fatores associados aos conhecimentos e aprendizagens das crianças e aos fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais. Já nos professores do 1.º CEB, parece ter havido um aumento na importância atribuída aos fatores relacionados com os aspetos comportamentais e motivacionais das crianças.

Os outputs estatísticos referentes aos fatores facilitadores da transição e da adaptação escolar podem ser consultados em anexo (anexo 15).

Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar - Análise de conteúdo

Na questão aberta, na qual os participantes foram solicitados a mencionar outros fatores que não foram contemplados no questionário, obtivemos um total de 284 respostas no QE e um total de 775 respostas no QP. A análise de conteúdo de todas as respostas permitiu categorizá-las em três áreas principais: fatores associados às crianças, fatores associados à família e fatores associados à escola. Não foram identificadas novas unidades de sentido além dessas categorias.

Nos fatores relacionados com as crianças, as respostas mencionaram na sua generalidade as aptidões das crianças que podem promover as aprendizagens escolares no 1.º CEB (e.g. *“possuir uma consciência fonológica desenvolvida”, “ter habilidades manuais como o desenho, pintura, cortar com tesoura, fazer dobragens”, “saber escrever o nome e identificar as letras”*), as questões relacionadas com a motivação das crianças (e.g. *“vontade de aprender”, “curiosidade para aprender coisas novas” e “desejo de aprender a ler e a escrever”*) e o desenvolvimento das competências socioemocionais (e.g. *“sentir-se segura e capaz”, “ser capaz de estar atenta e gerir o comportamento” e “ser capaz de socializar com os outros”*). Tanto educadores como professores salientaram a importância da frequência da educação pré-escolar como um dos fatores facilitadores da transição, reconhecendo a importância dessa etapa para o percurso educativo das crianças.

Nos fatores relacionados com a escola e a atuação dos seus profissionais, as respostas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, convergiram na identificação de práticas que podem ser desenvolvidas para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, dando, como exemplo, práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB (e.g. *“criar momentos de atividades conjuntas entre jardim de infância e primeiro ciclo”*) e práticas centradas no desenvolvimento de competências consideradas promotoras das futuras aprendizagens escolares (e.g. *“aprender a letra manuscrita”, “desenvolver no jardim de*

infância atividades que promovam a escrita”, “atividades em que se desenvolva um maior tempo de atenção”, “atividades de motricidade fina”, “trabalhar a convivência social” e “trabalhar o respeito pelos colegas e a capacidade de os respeitar”).

Nos fatores relacionados com a família e a sua atuação na transição educativa, esses profissionais realçaram como importantes facilitadores da transição e adaptação da criança, uma *“comunicação positiva entre a escola e a família”*, a necessidade de *“a família não transmitir uma ansiedade à criança relativamente ao primeiro ciclo”*, *“a confiança da família no professor do primeiro ciclo e na escola”* e o *“diálogo com a criança sobre a transição de forma a tranquilizá-la”*.

2.3.4. Fatores de stress da transição e adaptação escolar

Para analisar os fatores de stress foi usada uma escala com itens distribuídos em quatro dimensões, sendo duas associadas às crianças (caraterísticas individuais e conhecimentos/aprendizagens), uma relacionada com a família e a sua atuação durante o período de transição e outra relacionada com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais. As Tabelas 30 e 31 indicam as médias e os desvios-padrão correspondentes aos fatores de stress na transição, para cada grupo de profissionais (Tabela 30) e para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional (Tabela 31).

Tabela 30

Fatores de stress da transição e adaptação escolar – médias e desvios-padrão

	Educadores	Professores
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Criança – características individuais	8.41 (1.35)	8.48 (1.36)
Criança – conhecimentos e aprendizagens	6.77 (2.03)	5.95 (2.29)
Família	9.03 (1.19)	8.87 (1.25)
Escola	7.94 (1.40)	7.07 (1.73)

Tabela 31

Fatores de stress da transição e adaptação escolar: experiência profissional – médias e desvios-padrão

	Experiência profissional	Educadores M (SD)	Professores M (SD)
Criança – características individuais	G1	8.33 (1.35)	8.39 (1.29)
	G2	8.44 (1.37)	8.40 (1.41)
	G3	8.46 (1.33)	8.71 (1.37)
Criança – conhecimentos e aprendizagens	G1	6.65 (2.03)	6.07 (2.34)
	G2	6.80 (2.11)	6.03 (2.20)
	G3	6.84 (1.95)	5.65 (2.31)
Família	G1	9.00 (1.23)	8.83 (1.24)
	G2	9.00 (1.19)	8.93 (1.26)
	G3	9.07 (1.15)	8.86 (1.25)
Escola	G1	7.78 (1.44)	7.15 (1.66)
	G2	7.94 (1.37)	6.97 (1.82)
	G3	8.08 (1.40)	7.12 (1.70)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Educadores de infância

Ao considerarmos os dados relativos aos fatores que podem dificultar a transição, verificámos que os educadores de infância atribuíram maior importância aos fatores relacionados com a família e a sua atuação durante o período de transição ($M = 9.03$, $SD = 1.19$), seguindo-se os fatores relacionados com as características individuais das crianças (atrasos no desenvolvimento psicomotor, dificuldades de atenção, dificuldades comportamentais, dificuldades emocionais e desmotivação pelas tarefas escolares) ($M = 8.41$, $SD = 1.35$), os fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais ($M = 7.94$, $SD = 1.40$) e por último os fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças (conhecimentos de leitura, escrita, matemática e estudo do meio à entrada para o 1.º CEB) ($M = 6.77$, $SD = 2.03$). Foi possível verificar que as médias de todos os fatores de stress diferiam entre si significativamente no grupo dos educadores de infância ($p < .001$ em todos os testes *t*-Student realizados na análise).

Tendo em consideração número de anos de experiência profissional dos educadores de infância, observamos que nos fatores relacionados com as características individuais das crianças, fatores associados aos conhecimentos e aprendizagens e fatores relacionados com

o contexto, os valores médios de importância atribuídos foram muito semelhantes nos três grupos definidos (Tabela 31). Apenas se encontraram diferenças significativas na importância atribuída aos fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais ($F(2, 869) = 4.63, p = .01, \eta_p^2 = .007$). Posteriores testes *post hoc* confirmaram a existência de diferenças significativas entre o G1 e o G3 ($p = .007$), indicando que à medida que aumentava o número de anos de serviço, aumentava também a importância atribuída aos fatores de stress associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais.

Professores do 1.º CEB

Analisando os dados recolhidos dos professores do 1.º CEB, verificamos que esses profissionais, à semelhança dos educadores, atribuíram uma maior importância aos fatores associados ao contexto familiar ($M = 8.87, SD = 1.25$), seguindo-se dos fatores associados às características individuais das crianças ($M = 8.48, SD = 1.36$), fatores associados à escola ($M = 7.07, SD = 1.73$) e por último os fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($M = 5.95, SD = 2.29$). A análise através de testes *t*-Student permitiu verificar a existência de diferenças significativas entre as médias de todos os fatores de stress no grupo dos professores do 1.º CEB ($p < .001$).

A análise das concepções de professores relativamente aos fatores de stress, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional, também se mostrou muito semelhante ao longo da progressão do número de anos de experiência profissional. Apenas nos fatores relacionados com as características individuais das crianças, se verificaram diferenças significativas ($F(2, 914) = 4.69, p = .01, \eta_p^2 = .01$). Posteriores testes *post hoc* de Tukey revelaram existir diferenças significativas entre o G1 e o G3 ($p = .02$) e o G2 e o G3 ($p = .02$). A análise da Tabela 31, permite verificar que as médias da importância atribuídas aos fatores associados às características das crianças eram superiores para os professores com mais número de anos de experiência profissional, comparativamente aos grupos professores com menos anos de experiência profissional.

Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB – análise comparativa de médias dos fatores de stress

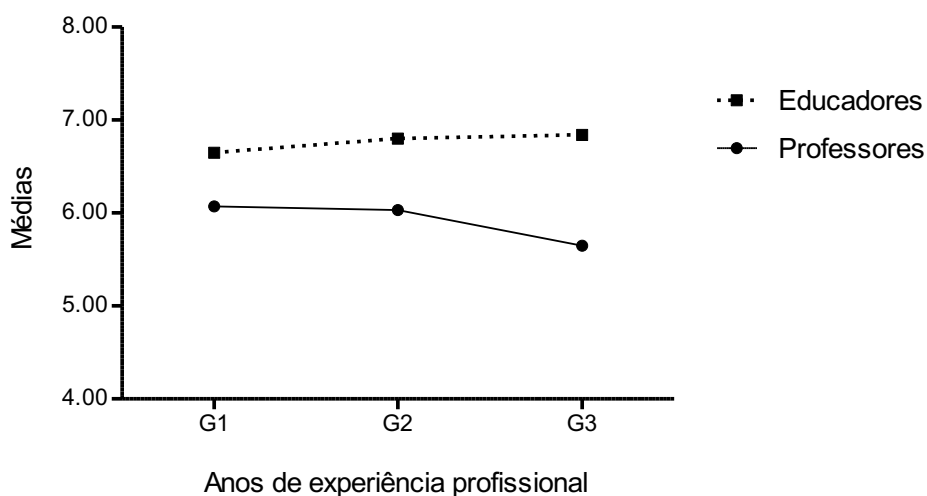
Numa análise comparativa entre as concepções de educadores de infância e dos professores do 1.º CEB relativamente aos fatores que podem dificultar a transição, os resultados da MANOVA permitiram concluir a existência de diferenças significativas na importância atribuída por estes dois grupos de profissionais aos diferentes fatores de stress

em estudo ($Traço\ de\ Pilai = .10$, $F(4, 2229) = 61.91$, $p < .001$). Essas diferenças significativas verificaram-se nos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($F(1, 2232) = 79.92$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$), nos fatores associados à família ($F(1, 2232) = 7.93$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .004$) e nos fatores relacionados com o contexto escolar e a atuação dos seus profissionais ($F(1, 2232) = 162.77$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .70$). Pela análise da Tabela 30, observamos que foi o grupo dos educadores de infância que atribuiu uma maior importância a esses três fatores, quando comparados com os professores do 1.º CEB.

Constatou-se a existência de efeitos de interação entre os fatores grupo (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e o número de anos de experiência profissional ($Traço\ de\ Pilai = .012$, $F(8, 4460) = 3.48$, $p < .001$). Estes efeitos revelaram-se significativos apenas nos fatores relacionados com os conhecimentos e aprendizagens das crianças ($F(2, 2232) = 3.57$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .003$). Pela análise do gráfico da Figura 2 pode-se constatar que existe uma diferença na importância atribuída aos fatores de stress relacionados com os conhecimentos e aprendizagens, em função do número de anos de experiência profissional. Enquanto entre os educadores de infância essa importância tende a aumentar à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional, entre os professores do 1.º CEB observa-se um efeito inverso, ou seja, a importância atribuída diminui à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional.

Figura 2

Fatores de stress: Efeitos de interação entre grupo profissional e anos de experiência profissional – conhecimentos e aprendizagens das crianças



Relativamente à importância atribuída pelos profissionais deste estudo aos fatores de stress envolvidos na transição das crianças da EPE ao 1.º CEB, constata-se que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB atribuíram maior importância aos fatores associados à família e uma menor importância aos fatores associados aos conhecimentos e aprendizagens das crianças. No entanto, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de profissionais em relação ao grau de importância atribuída a cada um dos fatores em estudo, à exceção dos fatores relacionados com as características individuais das crianças, onde a importância atribuída foi semelhante. O fator número de anos de experiência profissional no caso dos educadores parece apresentar uma influência na forma como esses percebem a importância dos fatores associados à escola, e no caso dos professores do 1.º CEB os fatores associados às características individuais das crianças. Em ambos os grupos de profissionais, quanto maior o número de anos de experiência profissional maior a importância atribuída aos diferentes fatores de stress em estudo.

Os outputs estatísticos referentes aos fatores de stress da transição e da adaptação escolar encontram-se em anexo (anexo 16).

Fatores de stress da transição- Análise de conteúdo

Educadores de infância e professores do 1.º CEB foram convidados a mencionar outros fatores de stress que não estivessem contemplados no questionário. No QE, foram recolhidas um total de 534 respostas, enquanto no QP foram recolhidas um total de 202 respostas. A análise de conteúdo revelou que que não surgiram novas unidades de sentido, e as respostas foram categorizadas em três áreas principais: fatores associados às crianças, os fatores associados à família e fatores associados à escola.

Nos fatores relacionados com as crianças, esses profissionais mencionaram dificuldades ao nível das competências e capacidades das crianças (e.g. *“dificuldades na linguagem”*, *“problemas de comportamento”* e *“dificuldades na motricidade fina e consciência fonológica”*); dificuldades associadas às competências socioemocionais e sentimentos das crianças (e.g. *“a criança ter baixa autoestima”*, *“falta de autonomia”*, *“insegurança”* e *“receio de não conseguirem apreender”*) e possível existência de problemas clínicos específicos (e.g. *“autismo, hiperatividade”* e *“atrasos de desenvolvimento”*).

Nos fatores relacionados com o contexto escolar, foram enfatizados aspetos como *“a exigência curricular do primeiro ano e o desajuste face à idade dos alunos”*, *“a falta de comunicação e colaboração entre o jardim e a escola”* e *“as mudanças nas metodologias de aprendizagem”*.

Nos fatores associados à família, foram mencionados como fatores que podem dificultar a transição o “*não respeito dos pais pela escola e a não valorização da escola*”, “*a excessiva pressão relativamente às aprendizagens do primeiro ano*”, a “*falta de diálogo com a criança sobre a escola*” e “*pouco acompanhamento familiar da vida escolar da criança*”. Foram também mencionados aspetos como o “*divórcio dos pais*”, “*baixo estatuto socioeconómico das famílias*” e “*más condições de habitabilidade e contexto pobres*” como possíveis fatores que podem dificultar a transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB.

2.3.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição e da adaptação escolar

De modo a compreender melhor os objetivos da ação desses profissionais em relação à transição, foram questionados sobre as principais áreas e competências que consideravam importantes desenvolver antes da entrada no 1º CEB, a fim de promover uma transição positiva. As questões foram formuladas com base nas áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

As Tabelas abaixo indicam as médias e os desvios-padrão correspondentes às áreas e competências a desenvolver na EPE com o objetivo de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, para cada grupo de profissionais (Tabela 30) e para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional (Tabela 31).

Tabela 32

Áreas e competências a desenvolver no JI – médias e desvios-padrão

	Educadores	Professores
	M (SD)	M (SD)
Formação Pessoal e Social	9.72 (.68)	9.16 (1.24)
Educação Física	9.02 (1.25)	9.05 (1.25)
Educação Artística	9.14 (1.14)	8.87 (1.34)
Linguagem oral e escrita	9.33 (1.06)	8.55 (1.65)
Matemática	9.28 (1.06)	8.30 (1.74)
Conhecimento do mundo	9.35 (.98)	8.62 (1.53)

Tabela 33

Áreas e competências a desenvolver no JI: experiência profissional – médias e desvios-padrão

	Experiência profissional	Educadores M (SD)	Professores M (SD)
Formação pessoal e social	G1	9.73 (.72)	9.16 (1.27)
	G2	9.78 (.71)	9.14 (1.30)
	G3	9.74 (.61)	9.20 (1.12)
Educação Física	G1	8.89 (1.28)	8.95 (1.34)
	G2	9.01 (1.29)	9.06 (1.22)
	G3	9.16 (1.15)	9.17 (1.14)
Educação Artística	G1	9.01 (1.21)	8.88 (1.39)
	G2	9.15 (1.14)	8.85 (1.30)
	G3	9.26 (1.05)	8.87 (1.32)
Linguagem oral e escrita	G1	9.16 (1.21)	8.41 (1.80)
	G2	9.39 (1.02)	8.50 (1.60)
	G3	9.43 (.92)	8.80 (1.48)
Matemática	G1	9.10 (1.18)	8.26 (1.80)
	G2	9.34 (1.02)	8.25 (1.68)
	G3	9.38 (.96)	8.41 (1.74)
Conhecimento do mundo	G1	9.22 (1.09)	8.65 (1.52)
	G2	9.4 (1.97)	8.59 (1.50)
	G3	9.4 (1.89)	8.60 (1.58)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Educadores de infância

Analisando os dados dos educadores de infância referentes às áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que consideravam mais importantes a desenvolver no JI com o objetivo de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, verificamos que todos os valores são muito elevados, acima do nove numa escala de resposta de 10 pontos. Parece assim, que as competências destas áreas e domínios são todas elas, muito valorizadas pelos educadores de infância para promover uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB. Uma análise mais específica dos dados da tabela, permite-nos verificar que os educadores atribuíram uma maior importância à área de formação pessoal e social ($M = 9.72$, $SD = .68$), seguindo-se, com valores muito aproximados, a área do conhecimento do mundo ($M = 9.35$, $SD = .98$), o domínio da linguagem oral e escrita ($M = 9.33$, $SD = 1.06$), seguidos pelo domínio da matemática ($M = 9.28$, $SD = 1.06$). Pode-se constatar que ao domínio da educação artística ($M = 9.14$, $SD = 1.14$) e da educação física ($M = 9.02$, $SD = 1.25$) foram os que apareceram

com valores relativamente menos elevados. Foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das diferentes áreas e domínios em estudo (testes *t*-Student com $p \leq .05$ em todos os pares emparelhados), à exceção do domínio da linguagem oral e escrita e da área de conhecimento do mundo que não apresentaram diferenças significativas entre si. Constatou-se serem as competências associadas à Área de Formação Pessoal e Social as consideradas mais importantes e as competências associadas aos domínios de Educação artística e Educação física as menos, encontrando-se as outras áreas e domínios com valores intermédios.

Na comparativa, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional, os dados da Tabela 33, permitem verificar que Área de Formação Pessoal e Social as médias de importância atribuída pelos três grupos definidos são muito semelhantes. Nas restantes áreas e domínios, os testes univariados comprovaram a existência de diferenças significativas tendo em consideração o número de anos de experiência profissional ($p \leq .05$) (anexo 17). Analisando a estatística descritiva (Tabela 33), verificamos que, à exceção da Área de Formação Pessoal e Social, em todas as restantes áreas e domínios, à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância aumenta a importância atribuída a essas áreas e domínios como promotoras da transição das crianças ao 1.º CEB.

Os testes *post hoc* de Games-Howel, comprovaram essas diferenças. No Domínio de Educação Física verificaram-se diferenças significativas entre o G1 e o G3 ($p = .004$); no Domínio da Educação Artística diferenças significativas entre o G1 e o G3 ($p = .003$); no Domínio da Linguagem Oral e Escrita diferenças significativas entre o G1 e o G2 ($p = .007$) e entre o G1 e o G3 ($p < .001$); no Domínio da Matemática diferenças significativas entre o G1 e o G2 ($p = .003$) e entre o G1 e o G3 ($p < .001$) e na Área de Conhecimento do Mundo diferenças significativas entre o G1 e o G2 ($p = .02$) e o G1 e o G3 ($p = .01$). Todos esses resultados remetiam para um aumento da importância atribuída a essas áreas e domínios à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância.

Professores do 1.º CEB

Nos dados recolhidos com os professores do 1.º CEB, sobre as áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que consideravam mais importantes a serem desenvolvidas na EPE como o objetivo de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB (Tabela 32), constatamos que todos valores médios de importância atribuída são elevados numa amplitude que varia entre 8.30 e 9.16. Uma primeira leitura desses dados, permite

verificar que os professores atribuíram maior importância à Área de Formação Pessoal e Social ($M = 9.16$, $SD = 1.24$), seguindo-se o Domínio da Educação Física ($M = 9.05$, $SD = 1.25$). Seguiram-se o Domínio da Educação Artística ($M = 8.87$, $SD = 1.34$) e a Área do Conhecimento do Mundo ($M = 8.62$, $SD = 1.53$). Com valores menos elevados surgiu o Domínio da linguagem oral e escrita ($M = 8.55$, $SD = 1.65$) e o Domínio da matemática ($M = 8.30$, $SD = 1.74$). A análise com testes *t*-Student, demonstrou a existência de diferenças significativas na média atribuída em todas as áreas e domínios ($p \leq .05$) à exceção do domínio de linguagem oral e escrita e da área de conhecimento do mundo que não apresentaram diferenças significativas entre si no grupo dos professores do 1.º CEB (anexo 17).

As conceções de professores sobre as áreas e domínios importantes a desenvolver em contexto de JI, não revelaram variâncias significativas entre os grupos definidos de acordo com o número de anos de experiência profissional, atribuindo os professores uma média de importância muito semelhante nas diferentes áreas e domínios em estudo. Verificaram-se apenas diferenças significativas na importância atribuída ao domínio de linguagem oral e escrita ($F(2, 592) = 4.48$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .009$;). Os testes *post hoc* de Games-Howel revelaram que nesse domínio se verificaram diferenças significativas entre o G1 e o G3 8 ($p = .01$), indicando que à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional dos professores aumentava a importância que atribuíam ao desenvolvimento das competências de linguagem oral e escrita no JI com o objetivo de facilitar a transição das crianças da EPE ao 1.º CEB.

Áreas e competências a desenvolver na EPE: Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB – análise comparativa de médias

De modo a compreender como se diferenciavam as perceções dos educadores e professores do 1.º CEB sobre as áreas e competências a desenvolver na EPE, procedeu-se a uma análise comparativa entre os grupos. Numa leitura global dos dados da Tabela 32, podemos verificar que a ordem das áreas mais e menos valorizadas é um pouco diferente nos dois grupos de profissionais em estudo. Em ambos os grupos a Área de Formação Pessoal e Social foi a área com maior importância atribuída. Todas as outras áreas e domínios revelaram diferenças nos grupos dos profissionais. Enquanto as menos valorizadas para os educadores de infância foram os domínios de educação física e a educação artística, para os professores foram os domínios de matemática, linguagem oral e escrita e a área do conhecimento do mundo. Numa análise comparativa das médias para cada área e domínio entre os dois grupos de profissionais verificamos que as médias atribuídas pelos educadores de infância são superiores às médias atribuídas pelos professores do 1.º CEB em todas as áreas e domínios

em estudo, à exceção do Domínio de Educação Física. Os resultados da MANOVA permitiram concluir que as diferenças entre educadores e professores na importância atribuída às diferentes áreas e domínios é estatisticamente significativa (*Traço de Pillai* = .20, $F(6, 2227) = 90.47$, $p < .001$). Posteriores testes univariados revelaram diferenças significativas entre educadores de infância e professores do 1.º CEB relativamente a todas as áreas e domínios das OCEPE, à exceção do Domínio de Educação Física (anexo 17).

Constatou-se que, globalmente, existiam efeitos de interação entre os fatores grupo (educadores de infância e professores do 1.º CEB) e o número de anos de experiência profissional (*Traço de Pillai* = .012, $F(12, 4456) = 2.30$, $p = .01$). Contudo considerando cada uma das áreas e domínios isoladamente, os testes univariados não mostraram nenhum desses efeitos como significativo para $p > .05$. Esse efeito de interação global provavelmente é significativo pois para os educadores, em todas as áreas e domínios, com exceção da Formação Pessoal e Social, se verificou um aumento da importância atribuída com o aumento do número de anos de experiência profissional, enquanto para os professores este efeito de interação só se encontrou para o Domínio da Linguagem oral e escrita. O padrão geral é assim diferente para esses dois grupos de profissionais.

Resumindo os resultados obtidos nas conceções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre as áreas e domínios das OCEPE que devem ser trabalhadas no JI para promover uma transição bem-sucedida das crianças ao 1.º CEB, um dos aspetos centrais é a maior valorização, por ambos os grupos da Área de Formação Pessoal e Social. No entanto, essa valorização da Área de Formação Pessoal e Social parece, contudo, ser a única conceção convergente entre esses profissionais. No caso dos educadores, assistiu-se a uma maior valorização das competências de linguagem oral e escrita e da promoção do conhecimento matemático, enquanto os professores mencionaram essas áreas como menos importantes. Por outro lado, os professores do 1.º CEB revelaram uma maior valorização das competências de educação física e educação artística, considerando-as de elevada importância, logo após a área de formação pessoal e social. No entanto, para os educadores de infância, a educação física e a educação artística foram os domínios elegidos como de menor importância para a promoção de uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB. Enquanto no grupo dos educadores de infância, o aumento do número de anos de experiência profissional parece aumentar a perceção de importância das diferentes áreas e domínios em estudo, no caso dos professores não foram encontradas diferenças significativas, exceto no que diz respeito às competências de linguagem oral e escrita, que tendem a ser mais valorizadas à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional.

Os outputs estatísticos referentes às áreas a desenvolver em contexto de jardim de infância encontram-se em anexo (anexo 17).

2.3.6. Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB

Foi objetivo deste trabalho fazer um levantamento do tipo de práticas que eram desenvolvidas tanto pelos educadores de infância no processo de transição como pelos professores do 1.º CEB no acolhimento das crianças no novo ciclo e a frequência com que ocorriam, de modo a identificar as mais típicas e as menos utilizadas.

Educadores de infância – Atividades de transição

A Tabela 34 indica as médias e os desvios-padrão correspondentes à frequência das atividades de transição desenvolvidas pelos educadores de infância para promover e facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB.

A Tabela 35 indica a distribuição da frequência das atividades para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 34

Educadores de infância: Atividades de transição - médias e desvios-padrão

		<i>Educadores</i> <i>M (SD)</i>
Crianças	Diálogo	9.08 (1.24)
	Trabalho diferenciado	8.78 (1.73)
	Visitas 1.º CEB	8.55 (2.15)
	Atividades JI/1.º CEB	7.88 (2.57)
Famílias	Diálogo	9.26 (1.12)
	Envolvimento em atividades de transição	8.70 (1.73)
EPE / 1.º CEB	Reuniões de informações de processos	8.10 (2.73)
	Reuniões de articulação	7.15 (3.14)

Tabela 35

Educadores de infância: Atividades de transição: experiência profissional - médias e desvio-padrão

		Experiência profissional	M (SD)	
Crianças	Diálogo	G1	9.05 (1.39)	
		G2	9.09 (1.20)	
		G3	9.11 (1.13)	
	Trabalho diferenciado	G1	8.64 (1.98)	
		G2	8.85 (1.68)	
		G3	8.85 (1.51)	
	Visitas 1.º CEB	G1	8.08 (2.64)	
		G2	8.68 (2.02)	
		G3	8.85 (1.63)	
	Atividades JI/1.º CEB	G1	7.06 (2.95)	
		G2	8.06 (2.52)	
		G3	8.46 (1.98)	
Famílias	Diálogo	G1	9.19 (1.26)	
		G2	9.30 (1.06)	
		G3	9.28 (1.02)	
	Envolvimento em atividades de transição	G1	8.49 (2.02)	
		G2	8.81 (1.65)	
		G3	8.79 (1.51)	
	EPE / 1.º CEB	Reuniões de informações processos	G1	7.00 (3.28)
			G2	8.24 (2.63)
			G3	8.97 (1.77)
Reuniões de articulação		G1	6.24 (3.38)	
		G2	7.28 (3.14)	
		G3	7.87 (2.68)	

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Analisando os dados relativos às práticas dos educadores de infância (Tabela 34), podemos observar que há uma variação entre os 7 e os 9 pontos numa escala de 10 pontos nos valores médios de frequência das diferentes atividades, com uma oscilação dos valores de frequência entre todas as atividades. Numa leitura das atividades mencionadas, surgiram com maior frequência a realização de atividades de diálogo com as famílias ($M = 9.26$, $SD = 1.12$) seguindo-se de atividades de diálogo com as crianças ($M = 9.08$, $SD = 1.24$). Assume

também alguma expressividade o trabalho diferenciado com as crianças de cinco e seis anos de idade que irão ingressar no 1.º CEB ($M = 8.78$, $SD = 1.73$). As atividades mencionadas com menor média de frequência, foram as relacionadas com a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, especialmente a realização de reuniões de articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB com o objetivo de refletir sobre as atividades de transição a ser desenvolvidas ($M = 7.15$, $SD = 3.14$). Através de testes *t*-Student, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das diversas atividades ($p \leq .05$), à exceção das atividades de trabalho diferenciado e das atividades de envolvimento da família, onde os valores médios foram muito semelhantes (anexo 18).

Procurou-se também perceber se o número de anos de experiência profissional revelava influência nas atividades de transição desenvolvidas por esses docentes no contexto da transição. Os resultados obtidos em testes ANOVA, permitiriam verificar que, considerando o número de anos de experiência profissional, existe uma variância significativa na frequência do desenvolvimento das atividades de transição, mais precisamente em cinco tipos das atividades: as visitas ao 1.º CEB ($F(2, 835) = 13.21$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .02$), as atividades de realização conjunta entre crianças de JI e alunos do 1.º CEB ($F(2, 844) = 32.49$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$), as reuniões entre educadores de infância e professores de 1.º CEB para passagem de informações de processos ($F(2, 814) = 60.55$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$), as reuniões de articulação entre educadores e professores para reflexão e planeamento de atividades de transição ($F(2, 860) = 30.18$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$) e as atividades de transição que envolvem a participação da família ($F(2, 853) = 3.91$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .01$).

Analisando os dados da Tabela 35, podemos verificar que à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância, aumentava a média de frequência atribuída por esses às atividades em estudo. Esses resultados foram validados pelos testes *post hoc* realizados, que mostraram diferenças significativas entre os grupos com menor número de anos de experiência profissional e os grupos com maior número de anos de experiência profissional. Nas atividades de visitas ao 1.º CEB, verificaram-se diferenças entre o G1 e G2 ($p < .001$) e o G1 e o G3 ($p < .001$). Nas atividades conjuntas entre crianças de JI e alunos do 1.º CEB, observaram-se diferenças entre o G1 e o G2 ($p < .001$) e o G1 e o G3 ($p < .001$). No que diz respeito às reuniões de articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB para passagem de informações sobre as características das crianças, observaram-se diferenças entre o G1 e o G2 ($p < .001$), entre o G1 e o G3 ($p < .001$) e entre o G2 e o G3 ($p < .001$). Nas reuniões de articulação entre a EPE e o 1.º CEB para reflexão e planeamento de atividades de transição, observaram-se diferenças entre o G1 e o G2 ($p < .001$), entre o G1 e o G3 ($p < .001$) e entre o G2 e o G3 ($p = .006$). Por último, nas atividades

de transição com envolvimento da família, verificaram-se diferenças entre o G1 e o G2 ($p = .03$) e o G1 e o G3 ($p = .03$) (anexo 18).

Atividades de transição dos educadores de infância – análise de conteúdo

Na questão aberta para que os educadores de infância pudessem mencionar outro tipo de atividades de transição que desenvolvessem na sua prática, para além das mencionadas no questionário, foram recolhidas um total de 164 respostas. As respostas enquadravam-se nas atividades já mencionadas no questionário. Esses profissionais procuraram especificar um conjunto de atividade que podiam ser desenvolvidas em conjunto com o 1.º CEB como por exemplo o “apadrinhamento” de crianças da EPE por parte de alunos do 1.º CEB, atividades de teatros ou leitura de histórias com crianças de JI e alunos do 1.º CEB e atividades de preparação conjunta de materiais ou apresentações para datas festivas. Foram mencionadas também atividades desenvolvidas no contexto sala de JI que tinham como objetivo promover uma aproximação ao funcionamento do 1.º CEB, como, por exemplo, “a *imitação de uma sala de primeiro ciclo*” e atividades consideradas como “base para as aprendizagens escolares”, fazendo esses profissionais, referência a “*atividades de leitura e escrita*” e “*atividades com números, no âmbito da matemática*”. Os educadores reforçaram ainda, o envolvimento das famílias em atividades de transição, a articulação com os Serviços de Psicologia (e.g. “*promoção de palestras para os pais com psicólogos e professores do 1 ciclo*”) e a articulação com os professores do 1.º CEB no desenvolvimento de atividades conjuntas (e.g. “*o futuro professor vem à sala do pré envolver-se em atividades e projetos e as crianças do pré vão à sala do 1º ciclo onde desenvolvem atividades e projetos com o professor e as crianças do primeiro ciclo*”).

Professores do 1.º CEB – Atividades de transição e acolhimento

Quanto aos professores do 1.º CEB, procurou-se fazer um levantamento das práticas que desenvolviam no período de transição em articulação com a EPE, bem como das práticas que realizavam para promover a adaptação das crianças no primeiro ano de escolaridade, as quais designamos de atividades de acolhimento. A Tabela 36 indica as médias e os desvios-padrão correspondente às atividades de transição e atividades de acolhimento desenvolvidas pelos professores do 1.º CEB. A Tabela 37 indica a distribuição da frequência das atividades para cada grupo definido de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 36

Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento - médias e desvios-padrão

		Professores <i>M (SD)</i>
Crianças	Atividades de acolhimento	9.38 (1.00)
	Conhecimento do espaço do 1.º CEB	9.51 (.88)
	Diálogo	9.47 (.89)
Famílias	Diálogo	9.28 (1.09)
	Envolvimento em atividades de acolhimento	9.01 (1.30)
EPE / 1.º CEB	Reuniões de informações de processos	8.98 (1.65)
	Reuniões de articulação	8.58 (2.05)

Tabela 37

Professores do 1.º CEB: Atividades de transição e atividades de acolhimento: experiência profissional - médias e desvios-padrão

		Experiência profissional	M (SD)
Crianças	Diálogo	G1	9.47 (.87)
		G2	9.53 (.82)
		G3	9.37 (1.00)
	Conhecimento dos espaços	G1	9.43 (.91)
		G2	9.57 (.81)
		G3	9.55 (.90)
Famílias	Diálogo	G1	9.31 (1.05)
		G2	9.30 (1.05)
		G3	9.22 (1.18)
	Envolvimento em atividades de transição	G1	9.03 (1.26)
		G2	9.04 (1.27)
		G3	8.95 (1.41)
EPE / 1.º CEB	Reuniões de informações de processos	G1	8.79 (1.78)
		G2	9.02 (1.55)
		G3	9.16 (1.59)
	Reuniões de articulação	G1	8.44 (2.08)
		G2	8.67 (2.01)
		G3	8.62 (2.07)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Numa primeira análise aos dados da Tabela 36, verificámos que professores do 1.º CEB atribuíram uma maior média de frequência às atividades de transição e acolhimento realizadas com as crianças e às atividades desenvolvidas com o envolvimento da família. Esses docentes destacaram como mais frequentes, as atividades de diálogo, quer com as crianças como com as suas famílias, e atividades relacionadas com a apresentação às crianças dos novos espaços escolares. As atividades desenvolvidas em articulação entre a EPE e o 1.º CEB foram as mencionadas como de menor frequência de realização, embora com um valor médio de frequência elevado, acima do ponto 8 numa escala de 10 pontos.

Os professores do 1.º CEB, responderam ter uma frequência muito elevada de realização de atividades de acolhimento quando têm atribuída uma turma de primeiro ano de escolaridade ($M = 9.38$, $SD = 1$). Os dados da Tabela 36, indicam que as médias de frequência das diferentes atividades se situam todas acima do ponto 8 numa escala de 10 pontos, considerando-se que os professores do estudo referiram uma média elevada na frequência desse tipo de atividades na sua ação educativa. Nas diferentes as atividades mencionadas, a maior média de frequência diz respeito a atividades que promovem o conhecimento dos novos espaços escolares ($M = 9.47$, $SD = .89$), seguindo-se as atividades de diálogo com as crianças ($M = 9.38$, $SD = 1$). Com uma média também elevada, surgiram as atividades que envolvem a família, quer sejam atividades de diálogo sobre o novo ciclo ($M = 9.28$, $SD = 1.09$) como atividades de acolhimento em que é solicitada a participação das famílias ($M = 9.01$, $SD = 1.30$). As atividades enumeradas com menor média de frequência dizem respeito a atividades que impliquem a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, especialmente a realização de reuniões entre professores e educadores para passagem de informações sobre características individuais das crianças e do grupo ($M = 8.98$, $SD = 1.65$) e reuniões de articulação para planeamento de atividades de transição conjuntas ($M = 8.58$, $SD = 2.05$). Foi possível constatar que as médias de frequência das atividades enumeradas no QP diferiam entre si significativamente entre todos os pares emparelhados nos testes *t*-Student ($p \leq .05$) (anexo 18).

Na análise comparativa das médias de frequência das atividades de acolhimento e transição dos professores do 1.º CEB, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional (Tabela 37), verificamos que nas diferentes atividades as médias atribuídas pelos três grupos, são muito semelhantes entre si, à exceção das atividades que envolvem a realização de reuniões entre professores e educadores para passagem de informações sobre as crianças que irão transitar para o 1.º CEB. Os resultados da ANOVA confirmam estas diferenças ($F(2, 581) = 3.61$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .01$;). Posterior teste *post hoc* de Games-Howell confirmou a existência de diferenças entre o G1 e o G3 ($p = .02$), indicando

que à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional aumentava a média de frequência atribuída pelos professores a esse tipo de atividades.

Atividades de transição e acolhimento dos professores do 1.º CEB – análise de conteúdo

Na questão aberta para que os professores pudessem mencionar outra tipologia de atividades de transição e acolhimento que desenvolvessem para além das mencionadas no questionário, foram recolhidas um total de 74 respostas. À semelhança dos educadores de infância, os professores do 1.º CEB mencionaram a participação em atividades que envolviam o apadrinhamento de crianças do JI por parte de alunos do 1.º CEB e o desenvolvimento de atividades iniciais no primeiro ano de escolaridade que envolvessem a participação da família. Das respostas recolhidas, foi possível perceber uma preocupação dos professores em desenvolver “*atividades iniciais parecidas com as que se faziam no jardim*”, envolvendo “*jogos de apresentação, atividades ao ar livre e exploração dos espaços e materiais*”.

Resumindo os resultados obtidos, pode-se constatar que os educadores de infância e professores do 1.º CEB mencionaram a realização de diversas atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB (professores). Essas atividades incluíam diálogos com as crianças sobre o novo ciclo escolar, as suas regras e características, bem como visitas aos espaços escolares do 1.º CEB. Verificou-se uma preocupação por parte desses profissionais em envolver as famílias nessas atividades, seja por meio de diálogos estabelecidos com as famílias, seja convidando-as a participar das próprias atividades de transição ou acolhimento no início do primeiro ano de escolaridade. As atividades que envolviam uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB, como atividades conjuntas entre crianças do JI e alunos do 1.º CEB, ou reuniões de planeamento de atividades de transição, foram mencionadas com menor frequência por ambos os grupos de profissionais. No caso dos educadores de infância, observou-se uma variância significativa na frequência das atividades de transição desenvolvidas, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional. Em geral, constatou-se um aumento da frequência dessas atividades à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância.

Os outputs estatísticos referentes às atividades de transição e acolhimento dos educadores de infância e professores do 1.º CEB encontram-se em anexo (anexo 18).

2.3.7. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas

Um dos objetivos do estudo foi perceber quais as dificuldades sentidas pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB quando a sua atuação educativa incide na área das transições.

Educadores de infância – Dificuldades na transição

A Tabela 38 indica as médias e os desvios-padrão correspondentes às dificuldades profissionais dos educadores de infância no contexto das transições educativas. Foi feita também uma análise comparativa das dificuldades profissionais tendo em consideração o número de anos de experiência profissional. A Tabela 39 indica as médias e desvios-padrão distribuídas pelos diferentes grupos definidos de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 38

Dificuldades profissionais de educadores de infância - médias e desvios-padrão

	M (SD)
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	5.20 (2.94)
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	5.12 (2.67)
Atividades de transição	4.10 (2.54)

Tabela 39

Dificuldades profissionais de educadores de infância: experiência profissional - médias e desvios-padrão

	Experiência profissional	Educadores M (SD)
Atividades de transição	G1	4.47 (2.56)
	G2	3.97 (2.57)
	G3	3.88 (2.46)
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	G1	5.59 (2.56)
	G2	5.07 (2.77)
	G3	4.73 (2.60)
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	G1	5.71 (2.93)
	G2	5.12 (2.95)
	G3	4.81 (2.88)

Nota: G1 - 0 a 20 anos; G2 - 21 a 31 anos; G3 – 32 ou mais

Ao analisarmos os dados referentes à frequência de dificuldades nos processos de transição sentidas pelos educadores de infância (Tabela 38), podemos constatar que todas as dificuldades mencionadas no questionário apresentaram uma média relativamente baixa, situando-se todos os valores próximos ou abaixo do ponto médio numa escala de 10 pontos.

Foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre as médias correspondentes a todas as dificuldades descritas ($p < .001$). As dificuldades associadas às práticas de articulação ($M = 5.20$, $SD = 2.94$) e à gestão de processos de crianças com matrícula condicional ou problemas clínicos ($M = 5.12$, $SD = 2.67$) surgiram identificadas como mais frequentes do que as dificuldades associadas ao desenvolvimento de atividades de transição ($M = 4.10$, $SD = 2.54$).

A análise dos dados da Tabela 39, permitem verificar à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional dos educadores de infância diminuía a média de frequência das dificuldades enunciadas no questionário. A análise estatística, permitiu verificar que essas diferenças eram estatisticamente significativas nas três dificuldades em estudo: atividades de transição ($F(2, 1318) = 6.52$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .01$), gestão de processos de crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos ($F(2, 876) = 11.47$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .02$) e práticas de articulação entre EPE e 1.º CEB ($F(2, 1318) = 10.45$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .02$). Posteriores testes *post hoc*, confirmam que nas três dificuldades enunciadas as diferenças surgiram entre o G1 e o G2 ($p \leq .05$) e entre o G1 e o G3 ($p \leq .05$), indicando que à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional diminuía a frequência das dificuldades sentidas no contexto das transições.

Dificuldades profissionais de educadores de infância – análise de conteúdo

Na questão aberta para que os educadores pudessem mencionar outro tipo de dificuldades sentidas nos processos de transição que não estivessem contempladas no questionário, foram recolhidas um total de 179 respostas.

A análise de conteúdo permitiu verificar que a maioria das respostas diziam respeito a dificuldades na articulação com os professores do 1.º CEB (e.g. “a abertura dos professores em reunir-se com os educadores” e “a consciencialização por parte dos professores do primeiro ciclo, sobre a importância da implementação de um projeto de articulação curricular, que não passe apenas pela comemoração de efemérides e eventos na escola”). Foram também mencionadas dificuldades associadas à distância física entre os jardins de infância e as escolas de 1.º CEB, que podiam condicionar a atuação dos educadores na transição (e.g. “quando o Ji não está no mesmo edifício é mais difícil”).

Em algumas respostas emergiu um sentimento de desvalorização da EPE e do trabalho que desenvolvem como educadores de infância (e.g. “a valorização das atividades desenvolvidas no pré-escolar ainda é um problema para alguns colegas do primeiro ciclo”, “o pouco reconhecimento de todo um trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças no jardim de infância”, e “sentir que o trabalho do pré-escolar é subvalorizado, as docentes do ensino básico deviam olhar para o pré escolar como um modelo a seguir e não desvalorizá-lo constantemente”).

Professores do 1.º CEB – Dificuldades na transição e adaptação

A Tabela 40 indica as médias e os desvios-padrão correspondentes às dificuldades profissionais dos professores do 1.º CEB no âmbito das transições educativas e adaptação escolar. Foi feita também uma análise comparativa das dificuldades profissionais, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional destes professores. A Tabela 41 indica as médias e desvios-padrão das dificuldades profissionais dos professores do 1.º CEB no contexto das transições educativas e da adaptação escolar das crianças no 1.º CEB, distribuídas pelos diferentes grupos definidos de acordo com o número de anos de experiência profissional.

Tabela 40

Dificuldades profissionais de professores do 1.º CEB - médias e desvios-padrão

	<i>M (SD)</i>
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	4.65 (2.59)
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	3.65 (2.63)
Atividades de acolhimento	3.55 (2.40)

Tabela 41

Dificuldades profissionais de professores do 1.º CEB: experiência profissional - médias e desvios-padrão

	Experiência profissional	Educadores M (SD)
Atividades de acolhimento	G1	3.66 (2.37)
	G2	3.53 (2.42)
	G3	3.47 (2.40)
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	G1	4.91 (2.51)
	G2	4.37 (2.60)
	G3	4.67 (2.66)
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	G1	3.92 (2.69)
	G2	3.47 (2.63)
	G3	3.57 (2.56)

À semelhança dos educadores de infância, também nos professores do 1.º CEB os valores médios atribuídos às diferentes dificuldades profissionais foram relativamente baixos, situando-se todos os valores abaixo do ponto médio numa escala de resposta de 10 pontos (Tabela 40).

Para os professores, as dificuldades associadas à gestão de processos de crianças com matrícula condicional ou problemas clínicos surgiram com maior média de frequência ($M = 4.65$, $SD = 2.59$), seguindo as dificuldades relacionadas com as práticas de articulação entre EPE e 1.º CEB ($M = 3.65$, $SD = 2.63$) e por último as dificuldades na realização de atividades de acolhimento das crianças no início do primeiro ano de escolaridade ($M = 3.55$, $SD = 2.40$). Através de testes *t*-Student foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre as médias de todas as dificuldades enunciadas ($p < .001$).

Nos professores do 1.º CEB, observou-se que de um modo geral as atividades de transição e acolhimento não variaram de forma significativa tendo em consideração o número de anos de experiência profissional. A análise da Tabela 41, permitiu verificar que as médias foram semelhantes nos três grupos definidos, notando-se por vezes uma ligeira diminuição com aumento do número de anos de experiência profissional. Observaram-se apenas diferenças significativas entre os três grupos, nas dificuldades associadas à gestão de processos de crianças com matrícula condicional ou problemas clínicos ($F(2, 915) = 3.43$, $p = .04$, $\eta_p^2 = .02$). Posteriores testes *post hoc* de Tukey, confirmam a existência de diferenças significativas entre o G1 e o G2 ($p = .03$). Analisando os dados da Tabela 41, verificamos que nessas dificuldades, a média de frequência é maior no grupo dos professores com menos

anos de experiência profissional (G1) ($M = 4.91$, $SD = 2.51$) comparativamente à média do G2 constituído por professores com mais anos de experiência profissional ($M = 4.37$, $SD = 2.60$).

Dificuldades profissionais de professores do 1.º CEB – análise de conteúdo

Na questão aberta para que os professores pudessem mencionar outro tipo de dificuldades sentidas nos processos de transição e acolhimento que não estivessem contempladas no questionário, foram recolhidas um total de 47 respostas. Os professores salientaram as dificuldades sentidas no acolhimento de crianças com matrícula condicional no 1.º CEB ou com problemas clínicos associados (e.g. *“a maior dificuldade que sinto é com crianças com problemas específicos, mas também com crianças com matrícula condicional”, “quando nos chegam crianças com problemas de saúde ou outro tipo de problemas torna-se mais difícil o acolhimento”* e *“nos últimos anos tenho recebido mais crianças com autismo ou outros problemas o que dificulta depois a gestão do meu trabalho”*). As questões organizacionais das escolas e as questões curriculares foram também mencionadas por alguns professores, que referiram, por exemplo, a *“constituição de turmas mistas com mais do que um ano de escolaridade”*, o *“elevado número de alunos por turma”* e *“a extensão do currículo que somos obrigados a cumprir”*. Foram também referidas dificuldades associadas às características das próprias crianças (e.g. *“a imaturidade demonstrada por algumas crianças no saber ser e saber estar”* e *“a maior dificuldade tem sido lidar com hiperativos”*) e dificuldades associadas à família e à sua atuação (e.g. *“a ansiedade dos pais”* e *“a pouca colaboração das famílias”*). A não frequência da EPE foi mencionada frequentemente pelos professores como um fator que pode levar a dificuldades profissionais nos processos de transição e acolhimento das crianças no 1.º CEB (e.g. *“crianças que não tenham estado no jardim de infância”* e *“a falta de educação pré-escolar”*).

Dificuldades profissionais: Educadores de Infância vs. Professores do 1.º CEB – análise comparativa

Resumindo os resultados obtidos, podemos constatar que a média atribuída à frequência de dificuldades profissionais no contexto das transições educativas é relativamente baixa nos dois grupos profissionais em estudo. Os educadores mencionaram sentir com maior frequência dificuldades no desenvolvimento de atividades de articulação com o 1.º CEB, enquanto os professores referiram ter mais dificuldades relacionados ao acolhimento de crianças com matrícula condicional ou problemas clínicos.

Outro ponto importante a destacar é que a frequência de dificuldades diminui à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional nos dois grupos de profissionais. No entanto, apenas no grupo dos educadores foram encontradas diferenças significativas entre as três dificuldades enunciadas no questionário. Nos professores, o número de anos de experiência profissional parece ter uma influência significativa apenas nas dificuldades associadas ao acolhimento de crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos, indicando que a frequência dessas dificuldades diminuiu à medida que o número de anos de experiência profissional aumenta.

Os outputs estatísticos referentes às dificuldades profissionais encontram-se em anexo (anexo 19).

2.4. Discussão

O presente estudo teve como principais objetivos analisar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores no 1.º CEB no contexto da transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, bem como compreender eventuais divergências ou semelhanças entre eles. Para isso, foi elaborado um questionário com duas versões semelhantes para educadores de infância e professores do 1.º CEB, havendo, contudo, diferenças em algumas questões, relacionadas com a especificidade da atuação de cada um dos grupos de profissionais. Esses questionários permitiram a recolha de dados relacionados às concepções desses docentes sobre a transição e a forma como operacionalizavam o processo de transição na sua prática pedagógica.

Hoje em dia, reconhece-se cada vez mais a necessidade de olhar para a educação numa perspetiva global, contínua e evolutiva entre os diferentes ciclos (Sim-Sim, 2010). As várias transições vivenciadas ao longo do percurso educativo não devem ser encaradas como momentos isolados e fragmentários em relação às experiências e conhecimentos adquiridos até então, mas sim como oportunidades de crescimento e desenvolvimento integradas no contexto do desenvolvimento e das experiências adquiridas em ciclos anteriores (Fabuel, 2015; Vorkapic & LoCasale-Crouch, 2021).

Numa perspetiva de compreensão das práticas pedagógicas emergentes nos contextos educativos, a literatura tem evidenciado a mais-valia do estudo das concepções dos docentes (Davis & Andrzejewski, 2009; Einarsdóttir, 2003; Formosinho et al, 2016). Numa tentativa de compreensão global do processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, na perspetiva dos docentes envolvidos – educadores de infância e professores do 1.º CEB, foram definidos sete temas de análise: 1) Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB, 2) Antecipação das crianças ao 1.º CEB, 3) Fatores facilitadores da transição, 4) Fatores

de stress da transição, 5) Áreas e competências a desenvolver no JI em prol da transição, 6) Atividades de transição e acolhimento no 1.º CEB e 7) Dificuldades profissionais no âmbito da transição.

Em seguida será realizada uma discussão geral dos resultados obtidos em cada um dos temas estabelecidos e a sua conexão com a literatura existente na área das transições educativas.

2.4.1. Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB

Na transição da EPE para o 1.º CEB, as crianças enfrentam uma nova realidade, deixando para trás um ambiente familiar e conhecido, e são desafiadas a sair das suas zonas de conforto para enfrentar novas experiências (Oliveira, 2016b). Ao ingressarem no 1.º CEB, espera-se que as crianças se adaptem às exigências do novo contexto e do novo professor, estabeleçam novas interações com colegas, demonstrem autonomia e capacidades de aprendizagem escolar (McIntyre et al., 2006). Uma adaptação bem-sucedida a esse novo ciclo pode ter um impacto positivo no progresso escolar e social das crianças (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

A literatura tem demonstrado que a adaptação ao 1.º CEB é um fenómeno multifacetado, abrangendo diferentes domínios, como o domínio académico, associado às capacidades de aprendizagem e realização escolar das crianças; o domínio social, que envolve a capacidade das crianças em estabelecer novas relações interpessoais no novo contexto; e o domínio comportamental, relacionado à capacidade de regular o comportamento diante das novas exigências e regras da sala de aula (Perry & Weinstein, 1998).

Os resultados deste estudo indicam que educadores de infância e professores do 1.º CEB compartilham concepções sobre os indicadores que podem refletir uma adaptação positiva ao 1.º CEB. Para esses profissionais, essa adaptação positiva está principalmente associada à capacidade das crianças em adquirir os conhecimentos escolares nas áreas de português, matemática e estudo do meio. Apareceram com uma menor importância atribuída, embora ainda elevada, os indicadores relacionados aos aspetos mais afetivos e comportamentais, como o bem-estar, segurança, confiança e felicidade das crianças, questões motivacionais e competências de regulação do comportamento. A definição da adaptação escolar desses profissionais parece estar ligada às competências que esperam que as crianças adquiram e desenvolvam ao ingressarem no 1.º CEB, refletindo uma visão focada na realização e aprendizagem escolar. Esses resultados corroboram a literatura, que destaca a aquisição gradual de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares como

indicador da adaptação das crianças ao novo ciclo escolar (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016a; Correia et al., 2017; Ramey & Ramey, 2004).

Apesar de serem considerados menos frequentes em comparação com os indicadores de aprendizagem, os docentes deste estudo atribuíram uma média de frequência alta aos indicadores relacionados aos aspetos afetivos, comportamentais e motivacionais. A literatura tem reconhecido que as competências sociais e emocionais são indicadores relevantes da adaptação escolar (Correia & Marques-Pinto, 2016a; La Paro & Pianta, 2000; Yeo & Clarke, 2007). Uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB pode ser caracterizada pela capacidade das crianças em regular o seu comportamento e ajustá-lo às novas exigências e regras da sala de aula (La Paro & Pianta, 2000b; McIntyre et al., 2006), pela motivação das crianças em relação às novas aprendizagens escolares e novas amizades (Correia & Marques-Pinto, 2016; Ramey & Ramey, 2004) e pela emergência de sentimentos positivos, como bem-estar, felicidade e confiança nas crianças (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Dockett & Perry, 2002; Yeo & Clarke, 2007).

No que diz respeito às concepções destes docentes, considerando o número de anos de experiência profissional, foram observadas diferenças significativas apenas na perceção de frequência dos indicadores associados aos aspetos afetivos, comportamentais e motivacionais. Esses docentes tendem a atribuir uma maior importância a esses indicadores à medida que aumenta o seu tempo de serviço na docência. A literatura na área da progressão da carreira docente tem descrito que, à medida que aumenta o tempo de experiência profissional e a consequente experiência adquirida em contexto escolar, os docentes aprofundam os seus conhecimentos e práticas pedagógicas (Fontanini et al., 2017; Huberman, 2000). O desenvolvimento profissional dos docentes tem o potencial de provocar mudanças nos seus conhecimentos e nas suas crenças, o que, por sua vez, leva a alterações nas práticas desenvolvidas em contexto escolar (Garcia, 2009; Richit, 2021). Com os resultados deste estudo, poder-se-á eventualmente concluir que com a progressão na carreira, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB possam adquirir uma maior consciência da importância dos indicadores relacionados às competências socioemocionais e às questões motivacionais.

Os resultados obtidos neste estudo divergem dos obtidos no Estudo I, no qual os indicadores relacionados aos sentimentos de confiança e segurança foram considerados mais frequentes pelos educadores de infância e professores do 1.º CEB como indicadores de uma adaptação bem-sucedida. No entanto, neste estudo com uma amostra alargada de docentes (Estudo II), os indicadores associados às competências de aprendizagem e realização escolar ganharam destaque, enquanto os indicadores socioemocionais e motivacionais foram colocados em segundo plano.

2.4.2. Antecipação das crianças ao 1.º CEB

A forma como as crianças vivenciam a sua transição para o 1.º CEB pode ter um impacto significativo no seu percurso escolar e desenvolvimento social (Sayers et al., 2012; Schulting et al., 2005). As crianças são as principais protagonistas nessa transição e veem a transição para o 1.º CEB como uma passagem para o “mundo dos crescidos”, onde aprenderão coisas novas (Formosinho et al., 2016). A literatura indica que essa transição pode resultar em sentimentos ambivalentes nas crianças. Por um lado, elas podem sentir emoções positivas (e.g. felicidade e bem-estar) em relação ao 1.º CEB, mas, ao mesmo tempo, também podem experimentar sentimentos de receio, medo, desconforto e ansiedade, muitas vezes associados ao desconhecimento que detém sobre o novo ciclo (e.g. Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Martins Sousa, 2021). É por isso importante, olhar para a forma como as crianças antecipam a sua entrada no 1.º CEB, permitindo que os professores ajustem e planifiquem intervenções com o objetivo de prevenir a ocorrência de sentimentos negativos como o medo e a ansiedade (Conyers et al., 2003). Destaca-se a importância de uma abordagem sensível e preparatória das transições, com estratégias que ajudem as crianças a sentirem-se mais seguras, confiantes e acolhidas no novo contexto educativo (Formosinho et al., 2016).

Neste estudo, procurou-se compreender como os educadores de infância e professores do 1.º CEB percecionavam a antecipação das crianças em relação à transição para o 1.º CEB. Os resultados mostraram que docentes reconheciam a emergência de uma ambivalência de sentimentos na criança, sendo, os sentimentos positivos (e.g. alegria, entusiasmo e felicidade) e os aspetos motivacionais os mais frequentemente mencionados. Esses resultados são corroborados pela literatura, que descreve que, de uma forma geral, as crianças demonstram sentimentos positivos em relação à transição educativa, mostrando alegria, entusiasmo e felicidade (e.g. Dockett & Perry, 2012; Eskelä-Haapanen et al., 2016; Hong et al., 2022). Os aspetos motivacionais da criança ao entrar no 1.º CEB também são reconhecidos em diversas investigações, que destacam a motivação relacionada à aprendizagem da leitura e escrita (e.g. Castro et al., 2012; Dockett & Perry, 2012; Einarsdóttir, 2003; Formosinho et al., 2016) e aos novos amigos (e.g. Castro et al., 2012; Einarsdóttir, 2003).

Os docentes deste estudo reconheceram também a emergência frequente de sentimentos negativos (tristeza, ansiedade e insegurança) nas crianças ao ingressarem no 1.º CEB. No entanto, em ambos os grupos de profissionais, a média de frequência desses sentimentos é significativamente inferior à média atribuída aos sentimentos positivos e às questões motivacionais. Diversos estudos descrevem que as crianças frequentemente demonstram preocupação em relação a possíveis dificuldades de aprendizagem, bem como

preocupações afetivas ou sociais que podem enfrentar durante a transição (Faneytt et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021). As crianças têm uma visão do 1.º CEB associada à aprendizagem e à realização escolar e uma visão do JI associada ao brincar e à liberdade de escolha (Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020b). Essa diferença nas concepções sobre os dois níveis de educação pode levar a uma experiência de corte durante a transição, causando sentimentos de medo e ansiedade (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Sousa, 2021; Sim-Sim, 2010).

Neste estudo, os professores do 1.º CEB com menos anos de experiência profissional demonstraram maior frequência na percepção de emergência de sentimentos negativos nas crianças no momento da transição, quando comparados com professores com mais anos de experiência profissional. Poder-se-á levantar a hipótese de que os professores com menos anos de carreira possam estar menos conscientes do trabalho desenvolvido na EPE e que assumam uma visão destes dois níveis de educação assente numa elevada descontinuidade pedagógica e organizacional. Isso poderia resultar numa maior percepção de emergência de sentimentos de receio e ansiedade nas crianças em relação à transição para o 1.º CEB.

O reconhecimento de uma descontinuidade na visão das crianças relativas ao JI e ao 1.º CEB (Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020) e a ambivalência de sentimentos que a transição pode causar nas crianças ((Einarsdóttir, 2003; Santos & Sousa, 2021) tornam-se fatores importantes a serem considerados na prática desses docentes quando planificam atividades para facilitar a transição e do acolhimento das crianças novo ciclo. Reconhecer que a transição pode desencadear sentimentos de receio, ansiedade e até de desconforto é um passo importante para que os profissionais possam desenvolver atividades que promovam um sentimento de continuidade no percurso educativo e previnam eventuais dificuldades no início do novo ciclo.

Essas percepções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre os sentimentos e motivações das crianças no processo de transição são importantes para o planeamento de estratégias educativas e de apoio adequadas. Compreender as expectativas e emoções das crianças permite aos docentes criar um ambiente acolhedor e estimulante, promovendo uma transição suave e positiva para o 1.º CEB.

2.4.3. Fatores facilitadores da transição e adaptação escolar

A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB é amplamente reconhecida como um fenómeno multifacetado e complexo, com implicações a longo prazo no percurso escolar das crianças e no sucesso escolar posterior (Margetts, 2009; Skouteris et al., 2012; D. Zhang et al., 2018). Com base nos modelos ecológicos e dinâmicos da transição, que reconhecem que

a transição educativa é influenciada por uma variedade de contextos - crianças, famílias, escolas e comunidades, que se interrelacionam entre si (e.g. Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999; Dunlop & Fabian, 2007), procurou-se compreender quais os fatores que os educadores de infância e professores do 1.º CEB consideravam estar envolvidos na transição das crianças para o 1.º CEB, bem como a influência desses fatores na facilitação da transição. Foram analisados os fatores associados às crianças e às suas características individuais, os fatores associados à família e ao seu papel durante a transição, e os fatores associados aos contextos educativos e à atuação dos seus profissionais.

Uma primeira leitura dos resultados evidenciou a elevada importância atribuída tanto por educadores de infância como professores do 1.º CEB aos diferentes fatores em estudo, relacionados às crianças, às famílias e à atuação das escolas e dos seus profissionais. Os fatores associados aos conhecimentos e aprendizagens das crianças, foram os identificados como de menor importância nos dois grupos de profissionais.

Os resultados mostraram divergências nas conceções entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB em relação aos diferentes fatores estudados. Ao comparar as médias de importância atribuídas aos diferentes fatores, foram observadas diferenças significativas entre os grupos, exceto nos fatores relacionados aos aspetos motivacionais e comportamentais, nos quais ambos os grupos de profissionais atribuíram importância semelhante. Foi constatado que os educadores de infância atribuíram maior relevância aos diferentes fatores em comparação com o grupo de professores.

Em ambos os grupos, foi observada uma convergência na maior importância atribuída aos fatores associados à família e à sua atuação. Os profissionais reconheceram que o envolvimento da família em atividades de transição durante a EPE e a adoção de comportamentos que demonstrem apoio e acompanhamento das crianças no início do 1.º CEB, como dialogar com as crianças sobre a transição e ajudar nas tarefas escolares, podem facilitar a transição e adaptação das crianças ao novo ciclo. Esses resultados demonstram que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB consideraram que a família desempenha um papel essencial na promoção e facilitação da transição educativa. Estudos anteriores destacam que o envolvimento e a cooperação da família com a escola, bem como a confiança da família no contexto escolar, podem facilitar a transição e a adaptação das crianças ao 1.º CEB (por exemplo, Besi & Sakellariou, 2019a; Correia & Marques-Pinto, 2016a; Erkan et al., 2021; Margetts, 2007).

Para as próprias famílias a transição também acarreta mudanças nas suas dinâmicas, quer nos seus hábitos, nas suas rotinas, nos sentimentos e nas próprias crenças em relação à escola e ao seu papel na vida escolar das crianças (Bérubé et al., 2018; Dockett & Perry,

2004; Harper, 2016; Lehrer et al., 2017). O reconhecimento por parte dos docentes destas alterações a nível familiar e da consequente necessidade de adaptação das próprias famílias à nova realidade escolar, remete-nos para a importância de as transições serem assumidas como uma responsabilidade partilhada entre a escola e a família, devendo haver um esforço e trabalho conjunto em prol da transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB (Formosinho et al, 2016).

A ansiedade e receios da família relativamente à transição podem levar muitas vezes à emergência de sentimentos de stress e ansiedade nas próprias crianças (Castro et al., 2012; Chan, 2012). Torna-se assim importante, intervir de forma atempada com as famílias nesse sentido. O diálogo com a família e o aconselhamento de estratégias de apoio e suporte às crianças durante a transição e no início do 1.º CEB são fatores importantes para que a transição seja sentida como positiva pelas crianças (Packer et al., 2021). É fundamental que a família demonstre confiança na escola e no trabalho realizado pelos seus profissionais e se sinta envolvida nos de transição (Formosinho et al, 2016; Tao et al., 2019). Essa sensação de segurança por parte da família pode levar a uma maior disponibilidade da família para oferecer um suporte de apoio efetivo às crianças e demonstrar uma melhor capacidade de gerir as emoções e expectativas das crianças durante o período de transição (Formosinho et al, 2016; Griebel & Niesel, 2009; Santos, 2020; Tao et al., 2019).

Neste estudo, tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB atribuíram uma elevada importância aos fatores associados aos sentimentos, relacionamento interpessoal, motivação e comportamento das crianças. No entanto, observou-se que o grupo de educadores de infância atribuiu uma importância ainda maior a esses fatores em comparação com o grupo de professores.

A literatura tem evidenciado a importância dos aspetos afetivos, motivacionais e relacionais da criança e dos aspetos emocionais, especialmente os sentimentos de bem-estar, confiança e segurança, como importantes facilitadores no processo de transição (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett & Perry, 2004). Em relação às competências relacionais das crianças, diversos estudos têm demonstrado que quando as crianças revelam uma relação positiva com o novo professor e com os seus pares no 1.º CEB, os seus sentimentos de confiança e segurança aumentam facilitando a integração e adaptação ao novo contexto (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Demirtas-Zorbaz & Ergene, 2019; Dockett et al., 2010; Griebel & Niesel, 2003).

A capacidade de regulação do comportamento, incluindo o autocontrolo, a capacidade de seguir regras, a capacidade de concentração e a capacidade de esperar, são aspetos importantes que promovem um comportamento mais adequado das crianças no novo contexto

escolar. Essas competências ajudam a reduzir comportamentos disruptivos e facilitam a adaptação das crianças ao 1.º CEB. (Besi & Sakellariou, 2019a; Lane et al., 2004, 2009; Martí et al., 2022). A motivação das crianças face à entrada no novo ciclo, às novas aprendizagens e novas amizades podem também mostrar-se facilitadoras da transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB (e.g. Bell-Booth et al., 2014; Besi & Sakellariou, 2019a; Dockett & Perry, 2004; Miller & Kehl, 2019). O desenvolvimento da capacidade de regulação do comportamento e a promoção da motivação das crianças são aspetos essenciais a ter em consideração na atuação no contexto das transições educativas.

Os fatores associados à escola e à atuação dos seus profissionais na facilitação da transição e adaptação das crianças ao 1.º CEB aparecem com uma menção de elevada importância nos dois grupos de profissionais, encontrando-se uma média significativamente superior no grupo dos educadores. Esta maior valorização por parte dos educadores de infância poderá estar eventualmente relacionada com o referencial das OCEPE pelo qual os educadores de infância orientam o seu trabalho pedagógico. As OCEPE, destacam a importância de o percurso educativo das crianças assumir uma perspetiva de sequencialidade progressiva e contínua, sendo por isso necessária uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB para que a transição entre esses dois níveis de educação seja feita de forma harmoniosa (Lopes da Silva et al., 2016). A literatura reconhece também que o desenvolvimento de atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB com o objetivo de promover a transição se constitui como importante fator para uma transição bem-sucedida (e.g. Bolgenhagen et al., 2021; Broström, 2002), fortalecendo a relação de parceria e cooperação entre os profissionais destes dois níveis de educação (Formosinho et al., 2016). Ao promover a partilha de informações, práticas e recursos profissionais, a articulação contribui para criar um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças durante a transição. A articulação entre a EPE e o 1.º CEB permite alinhar objetivos educativos, práticas pedagógicas e expectativas, favorecendo os processos de transição (Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b).

Em ambos os grupos profissionais em estudo, verificamos uma menor importância atribuída aos fatores associados aos conhecimentos das crianças à entrada para o 1.º CEB em áreas de leitura, escrita, matemática e conhecimento do mundo, quando comparados com os outros fatores em estudo. Embora sem desvalorizar estes conhecimentos, parece que estes profissionais retiram a sua importância, valorizando outros aspetos como os associados ao bem-estar e à motivação das próprias crianças. Esses resultados encontrados quer no grupo dos educadores de infância como no grupo dos professores do 1.º CEB, são semelhantes aos encontrados em diversas investigações na área, que evidenciaram que tanto professores do 1.º CEB como educadores de infância consideravam os conhecimentos de leitura, escrita e matemática adquiridos no JI facilitadores da transição educativa, embora

considerados menos importantes quando comparados a fatores associados às competências socioemocionais das crianças (Besi & Sakellariou, 2019a; Lin et al., 2003; Niklas et al., 2018).

Numa leitura global dos resultados obtidos, pode-se perceber que os efeitos da variável “número de anos de experiência profissional” não revelaram grande variação nas concepções dos docentes no que diz respeito aos fatores facilitadores da transição. No grupo dos educadores, observaram-se apenas diferenças na importância atribuída a dois fatores facilitadores da transição, tendo em conta o número de anos de experiência profissional. Já no grupo dos professores, observaram-se diferenças em apenas um fator. Para os educadores de infância, à medida que aumenta o seu tempo de experiência profissional, aumenta a importância atribuída aos fatores associados à atuação da escola, mas também aos fatores associados às aprendizagens das crianças. Este resultado pode indicar que, ao longo do desenvolvimento profissional, os educadores se tornam mais conscientes do seu papel na transição e da importância do desenvolvimento de atividades de transição e articulação com o 1.º CEB, com o objetivo de facilitar o processo de transição. O aumento da importância atribuída aos fatores associados aos conhecimentos das crianças na entrada no 1.º CEB pelos educadores com mais anos de serviço pode estar relacionado com um maior conhecimento das dinâmicas e do funcionamento do 1.º CEB, bem como desenvolvimento de uma visão desse ciclo associada à realização e aprendizagem escolar, considerando os conhecimentos adquiridos no JI como um aspeto importante durante o período da transição. No caso dos professores, verificou-se um aumento da importância atribuída aos fatores motivacionais das crianças para uma transição bem-sucedida. O aumento do número de anos de experiência profissional, parece levar a um maior reconhecimento por parte dos professores do 1.º CEB da importância da motivação das crianças em relação ao novo ciclo, às novas amizades e às novas aprendizagens, como um aspeto a ser considerado na facilitação para a transição ao 1.º CEB.

Neste estudo, observou-se um efeito de interação entre o grupo (educadores/professores) e o número de anos de experiência profissional, no que diz respeito à importância atribuída às aprendizagens das crianças como fatores facilitadores da transição. A progressão de carreira dos educadores de infância demonstrou uma variância na importância atribuída às aprendizagens das crianças, revelando nesse caso um aumento da importância atribuída a esses fatores à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional. Já para os professores, foi observado o efeito inverso. Esses resultados podem remeter para a hipótese de que os educadores de infância com mais anos de carreira tenham tendência a adotar uma perspetiva de *prontidão escolar*, atribuindo uma maior importância às aprendizagens das crianças como um dos pré-requisitos necessários para facilitar a transição para o 1.º CEB (e.g. Fridani, 2020; Marković & Jagodić, 2021; Yeo & Clarke, 2007). Já no

caso dos professores, a progressão da carreira parece levar a uma maior valorização dos diferentes fatores, nomeadamente os associados às escolas, às famílias e aos aspetos comportamentais, afetivos e relacionais das crianças. No entanto, os fatores associados aos conhecimentos e aprendizagens das crianças que parecem diminuir em importância atribuída à medida que aumenta o número de anos de docência desses profissionais.

2.4.4. Fatores de stress da transição e adaptação escolar

A transição da EPE para o 1.º CEB exige que as crianças se confrontem com uma nova realidade, que envolve novas regras de funcionamento, novas aprendizagens e novas relações interpessoais (Fabian & Dunlop, 2007). Embora as transições educativas sejam vistas como oportunidades de crescimento, muitas vezes são percebidas como momentos de grande incerteza, ansiedade e descontinuidade (Castro et al., 2012; Formosinho et al., 2016; Gairín, 2005). Uma experiência de transição educativa percebida de forma negativa pelas crianças pode levar a dificuldades no seu percurso escolar, quer do ponto de vista escolar como do ponto de vista social (Sayers et al.; 2012; Schulting et al., 2005). Numa perspetiva ecológica e dinâmica da transição educativa, também podemos considerar que nos diferentes contextos envolvidos na transição podem existir fatores que dificultam esse processo (e.g. Pianta et al., 1999; Dunlop & Fabian, 2007). Para compreender a importância atribuída pelos docentes aos diferentes fatores considerados de stress durante a transição, foram explorados fatores de diferentes ordens: os relacionados às crianças e suas características individuais, os relacionados à escola e atuação dos profissionais, e os relacionados à família e sua atuação. Os resultados obtidos revelaram que educadores de infância e professores do 1.º CEB convergiram na ordem de importância atribuída aos diferentes fatores, existindo, contudo, diferenças nos valores médios atribuídos, à exceção dos fatores associados às suas características individuais das crianças, onde a importância atribuída é semelhante nos dois grupos de profissionais. Apesar das diferenças nas médias, os valores de importância atribuídos eram, na maior parte dos casos, da mesma ordem de grandeza.

Numa linha de pensamento convergente, educadores de infância e professores do 1.º CEB atribuíram uma maior importância aos fatores relacionados com a família, especialmente no que diz respeito à postura de ansiedade da família, o pouco envolvimento da família com a escola, a falta de diálogo da família com as crianças sobre a transição e a desvalorização da família em relação à transição. Diversos estudos têm demonstrado que a família pode influenciar a forma como as crianças vivenciam sua transição para o 1.º CEB, especialmente quando demonstra ansiedade e preocupação (Correia & Marques Pinto, 2016a; Griebel & Niesel, 2012; Wildenger & McIntyre, 2011), expectativas elevadas e pressão em relação ao

desempenho escolar das crianças (Griebel & Niesel, 2012; Margetts, 1999). A percepção de que a atuação da família pode dificultar a transição das crianças deve permitir aos docentes trabalharem de forma proativa nas transições, procurando que a família assuma um papel ativo e de colaboração com a escola (Hanson et al., 2000; Formosinho et al., 2016; Santos, 2020; Tao et al., 2019).

O segundo fator com maior importância atribuída tanto por educadores de infância como por professores do 1.º CEB está relacionado com as características individuais das crianças. Em consonância com a literatura existente, esses profissionais consideraram que as crianças que apresentam dificuldades na regulação comportamental, no autocontrolo, na tolerância à frustração e na gestão de suas emoções, além de sentimentos de insegurança e falta de confiança, podem apresentar dificuldades na transição para o 1.º CEB (Besi & Sakellariou, 2019b; Bolgenhagen et al., 2021; Hayes, 2007; Zhang et al., 2008).

Os fatores associados à escola e à atuação dos seus profissionais surgem em terceiro lugar de importância para ambos os grupos de profissionais, com valores relativamente elevados. Observou-se que esses fatores relacionados à escola foram mais valorizados pelos educadores de infância em comparação com os professores do 1.º CEB, embora estes últimos também tenham considerado sua importância. No grupo dos educadores de infância, questões como a descontinuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB, bem como as dificuldades relacionadas às práticas de articulação entre esses dois níveis de ensino, foram identificadas como fatores de maior importância que podem dificultar a transição das crianças para o novo ciclo. A descontinuidade nas práticas pedagógicas adotadas entre a EPE e o 1.º CEB, bem como na organização dos espaços escolares e a mudança física dos espaços, são destacadas na literatura como possíveis obstáculos no processo de transição (e.g. Cassidy, 2010; M. Castro et al., 2012; Chan, 2012; Einarsdottir, 2006). A falta de colaboração e diálogo entre a EPE e o 1.º CEB pode contribuir para aumentar a sensação de descontinuidade experimentada pelas crianças e levar a dificuldades subsequentes na sua adaptação ao 1.º CEB (Chan, 2012). A maior importância atribuída pelos educadores aos fatores associados à escola pode estar relacionada com o próprio referencial das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), que desperta a atenção desses profissionais para a importância da continuidade pedagógica e da necessária articulação com o 1.º CEB, visando promover os processos de transição.

Os fatores associados às aprendizagens das crianças no início do 1.º CEB foram considerados de menor importância tanto pelos educadores de infância quanto pelos professores do 1.º CEB, embora os educadores tenham atribuído uma importância um pouco maior. Esses resultados parecem divergir de alguns estudos na área, nos quais geralmente são os professores do 1.º CEB que valorizam mais os conhecimentos escolares (como

matemática, leitura e escrita) como possíveis fatores que podem influenciar a adaptação das crianças ao 1.º CEB (Fayez et al., 2016; Halle et al., 2012; Şahin et al., 2013; Wesley & Buysse, 2003). Neste estudo, os educadores de infância demonstraram uma valorização maior das aprendizagens das crianças em comparação com os professores. No entanto, os educadores de infância colocaram esses fatores associados às aprendizagens das crianças em segundo plano, priorizando as competências socioemocionais e comportamentais (Besi & Sakellariou, 2019a; Fayez et al., 2016; Lin et al., 2003).

A influência do número de anos de experiência profissional nos docentes em relação aos fatores de stress envolvidos na transição foi geralmente baixa, com diferenças significativas encontradas apenas em alguns fatores específicos. Essa baixa influência pode estar relacionada à composição do grupo de participantes nas duas amostras, com poucos profissionais em estágios iniciais de carreira. Seria importante ter uma análise mais precisa com uma amostra mais diversificada nesse aspeto. No caso dos educadores de infância, à medida que aumenta o seu número de anos de experiência profissional, eles parecem valorizar mais os fatores associados ao contexto escolar e à atuação dos seus profissionais. Isso pode indicar que esses profissionais estão mais conscientes das discontinuidades pedagógicas e organizacionais entre os níveis de educação e das dificuldades na articulação com o 1.º CEB, reconhecendo esses aspetos como obstáculos à transição educativa.

Já para os professores do 1º CEB, observou-se um aumento da importância atribuída aos fatores associados às características individuais das crianças à medida que aumenta o número de anos de experiência profissional. Essa tendência pode ser explicada pelo contato contínuo dos professores com os alunos, tornando-os mais conscientes da importância da regulação comportamental e emocional para a adaptação das crianças às novas regras e exigências do 1.º CEB. Essa perspectiva de uma maior valorização das características das crianças pelos professores com mais anos de experiência profissional levanta a hipótese de que esses docentes possam adotar uma visão de criança *pronta para a escola*, numa abordagem mais maturacionista, na qual as características e competências das crianças são consideradas essenciais para uma transição bem-sucedida.

2.4.5. Áreas e competências a desenvolver no JI promotoras da transição e da adaptação escolar

As práticas desenvolvidas no contexto do Jardim de Infância e as experiências vivenciadas pelas crianças nesse ambiente demonstram exercer uma influência significativa no seu desenvolvimento escolar e social. Além disso, essas práticas são promotoras da adaptação escolar e do progresso escolar ao longo dos ciclos subsequentes (Kaplan et al.,

2017; Leal et al., 2008; Marcon, 2002; McClelland et al., 2006a; Ryan et al., 2006). Os modelos atuais sobre a transição educativa, baseados em perspectivas bioecológicas, consideram a influência e a inter-relação dos diferentes contextos durante essa transição. Nesse sentido, destacam-se o importante papel dos contextos de EPE e das competências desenvolvidas nesse período como promotoras dessa transição (Dunlop & Fabian, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Pianta et al., 1999).

Os estudos da OCDE (2017; 2020) sublinham que as crianças que beneficiam de uma EPE de qualidade têm maior probabilidade de sucesso escolar, melhor desenvolvimento das competências socioemocionais e melhor adaptação escolar. A frequência de uma EPE de qualidade permite às crianças criar uma base segura para suas aprendizagens e desenvolvimento socioemocional ao longo da vida. Isso leva a resultados de aprendizagens mais equitativos, o que, por sua vez, pode reduzir a pobreza e melhorar a mobilidade social ao longo das gerações (OCDE, 2017). Quando as crianças ingressam no 1.º CEB, trazem consigo um conjunto de experiências e competências prévias, muitas delas desenvolvidas nos contextos de EPE. Essas experiências e competências desempenham um papel importante como suporte para as transições educativas (Guzmann & Lund, 2012). É por isso importante, que no jardim de infância, sejam promovidas experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças desenvolver todo o seu potencial e fortalecer a sua autoconfiança (Lopes da Silva et al., 2016). Essas experiências e competências podem ajudar a garantir que as crianças tenham sucesso ao longo do seu percurso educativo, fornecendo-lhes uma base sólida para o seu futuro desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Nessa linha pensamento, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido na EPE para as transições educativas, este estudo procurou analisar as concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre as áreas e competências que consideram mais importantes a serem desenvolvidas no contexto de jardim de infância, com o objetivo de promover a adaptação das crianças ao novo ciclo. Para essa análise, foram consideradas as áreas e domínios definidos nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Os resultados demonstraram que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB revelaram uma maior valorização da Área de Formação Pessoal e Social. Essa valorização está alinhada com resultados de outras investigações na área, que evidenciam a importância das competências socioemocionais para as transições educativas e na forma como as crianças se adaptam às mudanças e exigências do novo contexto, devendo por isto ser uma área de intervenção importante a desenvolver na EPE (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Lane et al., 2004; Lin et al., 2003; Martí et al., 2022). Estudos na área das concepções de educadores e professores também demonstraram que esses reconhecem a importância do desenvolvimento dessas competências para promover uma transição bem-

sucedida ao 1.º CEB (e.g. Correia & Marques-Pinto, 2016b; Seabra-Santos et al., 2022; Wesley & Buysse, 2003).

Nas outras áreas e domínios a desenvolver na EPE, educadores e professores demonstraram concepções um pouco divergentes, quer na ordem de importância atribuída às diferentes áreas e domínios como nos próprios valores de importância atribuídos. Os educadores de infância demonstraram uma maior valorização das competências de linguagem oral e escrita e do conhecimento matemático, enquanto os professores mencionam essas áreas como de menor importância. Para os educadores de infância, a promoção das competências de linguagem e do conhecimento matemática pode impulsionar as futuras aprendizagens das crianças e melhorar a sua capacidade de desempenho escolar no início do 1.º CEB, devendo a EPE desenvolver um trabalho que incida na promoção dessas competências (Besi & Sakellariou, 2019b; Lin et al., 2003; Serry et al., 2014; Urbina-García & Urbina-García, 2020). Por outro lado, os professores demonstraram uma maior valorização de outras áreas e domínios em detrimento das áreas de linguagem oral e escrita e do domínio matemático. No entanto, observou-se um aumento da valorização dessas áreas à medida que aumentava o número de anos de experiência profissional dos professores.

Estes resultados podem sugerir que educadores assumam uma maior preocupação com as áreas e domínios mais associados às disciplinas do 1.º CEB, considerando que uma das suas funções é promover aprendizagens e competências que facilitem as aprendizagens da leitura, escrita e matemática no novo ciclo. Por outro lado, a menor valorização dos domínios de linguagem oral e escrita e da matemática por parte dos professores do 1.º CEB, pode sugerir estes entendam a EPE como um contexto que deve promover prioritariamente competências associadas à formação pessoal e social das crianças e também competências físico-motoras e artísticas, reconhecendo como função e responsabilidade do 1.º CEB o desenvolvimento de competências mais académicas (leitura, escrita e matemática).

Os professores revelaram uma maior valorização das competências de educação física e de educação artística, competências essas que para os educadores de infância são consideradas como de menor importância. Os estudos de Fayes et al. (2016) demonstram resultados semelhantes nas concepções de professores relativamente ao domínio de educação física, ao concluírem que esses profissionais consideraram o bem-estar físico e o desenvolvimento motor como importantes áreas a serem trabalhadas para facilitar a transição e aprendizagem no 1.º CEB.

No caso dos professores, parece não haver grande influência dos anos de experiência profissional na forma eles como valorizam o desenvolvimento das diferentes áreas e domínios no contexto de JI. No entanto, entre os educadores, foram observadas diferenças na perceção

de importância das diferentes áreas e domínios, tendo em consideração o número de anos de experiência profissional. Foi observado um aumento da importância atribuída a todas as áreas e domínios à medida que aumentava o número de anos de docência, à exceção da área de formação pessoal e social onde não se verificou variância significativa. Apesar das diferenças encontradas na importância atribuída às diferentes áreas e domínios, pode-se observar que os valores médios dessas áreas e domínios nos três grupos definidos de acordo com o número de anos de experiência profissional são muito próximos entre si. Esses resultados podem apontar para uma possível perspectiva mais holística por parte dos educadores de infância, em que uma menor diferenciação das áreas e domínios pode apontar para uma menor reflexão e conhecimento sobre os mesmos.

2.4.6. Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB

A literatura tem evidenciado que o desenvolvimento de atividades planeadas com o objetivo de promover a adaptação das crianças ao 1.º CEB são elementos-chave para que esse período seja vivenciado de forma harmoniosa pelas crianças (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020). Esse tipo de atividades demonstra ter um impacto positivo na construção de vínculos relacionais e informativos das crianças em relação ao novo ciclo escolar, contribuindo para fortalecer a sua autoconfiança e, conseqüentemente, promover uma adaptação escolar mais bem-sucedida (LoCasale-Crouch et al., 2008). No entanto, é importante que essas atividades assumam uma perspectiva dinâmica e ecológica da transição (Fabian & Dunlop, 2007; Pianta et al., 1999), na medida em que devem envolver os diferentes contextos de atuação (criança, família, escola e comunidades) numa lógica de parceria e responsabilidade compartilhada na transição (Dockett, & Perry, 2007).

Os resultados obtidos revelaram que tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB reconheceram a importância da participação da família nesse tipo de atividades, mencionando o diálogo com as famílias e o envolvimento delas em atividades de transição ou de acolhimento como atividades de elevada frequência na sua ação educativa. A importância da participação e envolvimento das famílias tem sido bem evidenciada em algumas investigações, demonstrando que, quando há práticas consistentes de envolvimento desenvolvimento de parcerias entre a escola e a família, as famílias sentem que a sua participação é valorizada, resultando em benefícios no processo de transição (e.g. Mata, Brito & Pereira, 2022; Puccioni et al, 2020; Urbina-García, 2020).

O diálogo com a família sobre a transição, abordando as suas dúvidas e preocupações e fornecendo orientações sobre estratégias de atuação a serem adotadas, pode ser benéfico,

uma vez que as famílias se tornam mais conscientes das mudanças que irão decorrer com a entrada das crianças no 1.º CEB e também da importância do seu papel no apoio às crianças (Mata, Brito & Pereira, 2022; Visković, 2018). O envolvimento e o diálogo com família no início do 1.º CEB são particularmente importantes, pois ajudam a família a sentir-se mais segura, confiante e a estabelecer-se como uma base de apoio às crianças nesse novo ciclo (e.g. Kinkead-Clark, 2015; Packer et al., 2021). Os estudos portugueses, como o de Formosinho et al. (2016), destacam que é crucial que as famílias se sintam acolhidas desde o primeiro dia de escola, desenvolvendo um sentimento de pertença à comunidade escolar e oferecendo um apoio efetivo às crianças durante essa transição. Devem os professores do 1.º CEB promover desde cedo o envolvimento e participação das famílias na vida escolar das crianças.

Nas atividades dinamizadas com as crianças, tanto educadores de infância como professores do 1.º CEB revelaram uma elevada frequência de atividades relacionadas com o diálogo com as crianças sobre o 1.º CEB, as suas novas regras de funcionamento e responsabilidades. Esse diálogo com as crianças pode ajudar a superar possíveis sentimentos de receio e ansiedade em relação ao novo contexto desconhecido, além de promover nelas um maior sentimento de segurança durante a transição (e.g. Perry & Dockett, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Visković, 2018). O conhecimento dos novos espaços físicos do 1.º CEB por parte das crianças é considerado importante para a transição e adaptação a essa nova etapa. Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB deste estudo mencionaram que realizam frequentemente atividades que envolvem visitas a salas do 1.º CEB e outros espaços escolares. O conhecimento desses espaços proporciona às crianças uma melhor compreensão do funcionamento e da organização do novo ciclo, o que, por sua vez, promove maior confiança em relação à transição (e.g. Lopes da Silva et al., 2016; Marin et al., 2021; Perry & Dockett, 2011; Visković, 2018).

Ainda em relação às atividades de transição, os educadores de infância mencionaram com elevada frequência o desenvolvimento de atividades de trabalho diferenciado com as crianças que irão ingressar no 1.º CEB. Esta diferenciação pedagógica pode estar relacionada com os resultados já anteriormente analisados, nos quais os educadores mostraram uma valorização das competências associadas à futura aprendizagem escolar. Esses profissionais revelaram ter uma preocupação em promover competências que possam servir como pré-requisitos importantes para o sucesso escolar das crianças no 1.º CEB.

As atividades que envolvem uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB, seja por meio de atividades conjuntas ou de reuniões para planeamento e implementação de atividades de transição, foram mencionadas com menor frequência média por educadores e também por professores. Esses resultados levantam a hipótese de que esses docentes podem ainda não reconhecer a transição como um fenómeno de responsabilidade compartilhada entre a EPE

e o 1.º CEB, e que eles desenvolvam, na sua maioria, atividades de transição e acolhimento centrados no contexto em que atuam (EPE/1.º CEB) (Formosinho et al., 2016).

A atividade que foi mencionada com maior frequência e que envolvia a atuação dos professores e educadores, refere-se à realização de reuniões entre esses docentes para compartilhar informações relevantes sobre as características individuais das crianças. Investigações nessa área, demonstraram que a partilha de informações sobre as características das crianças pode auxiliar o 1.º CEB no processo de acolhimento das crianças no início do ano letivo (e.g. Hopps-Wallis et al., 2016; Oliveira, 2016). No entanto, a realização de reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB com o objetivo de refletir e planejar atividades na área da transição educativa foi identificada pelos dois grupos de profissionais como a atividade de menor frequência atribuída. Esses resultados podem indicar dificuldades nos processos de articulação, possivelmente relacionados à falta de consolidação desse tema na intencionalidade educativa desses docentes e talvez a uma falta de reconhecimento adequado da importância de uma atuação conjunta em prol das transições.

A própria organização das escolas, os horários dos docentes e as diversas responsabilidades diárias também podem dificultar essa articulação em prol das transições. Esses resultados destacam a necessidade de os educadores de infância e os professores do 1.º CEB adotarem iniciativas conjuntas para garantir a continuidade do percurso educativo das crianças (Formosinho et al, 2016). Além disso, cabe às próprias escolas criar condições para uma aproximação entre a EPE e o 1.º CEB, numa perspectiva de aproximação da “cultura profissional” e da “cultura organizacional” entres esses dois níveis de educação (Vasconcelos, 2009). É necessário que as escolas garantam o tempo e as condições necessárias à cooperação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB para a preparação das transições (OCDE, 2017). No entanto, essa garantia deve ser acompanhada de diretrizes políticas refletidas nos documentos legislativos e organizacionais das próprias escolas, a fim de torná-las efetivas.

Considerando o número de anos de experiência profissional destes docentes, no caso dos professores do 1.º CEB, parece que esse fator não introduz uma diferenciação significativa na frequência das atividades de transição e acolhimento em que estão envolvidos, exceto no caso das atividades de articulação com a EPE para a passagem de informações sobre as características das crianças que irão ingressar no 1.º CEB. Por outro lado, nos educadores de infância, observou-se alguma diferenciação em relação ao número de experiência profissional, demonstrando um aumento na frequência das atividades de articulação com a 1.º CEB e do envolvimento das crianças da EPE em atividades com alunos do 1.º CEB à medida que o número de anos de experiência profissional aumentava. Esses

resultados levantam a hipótese de que, ao longo das suas carreiras, os educadores e os professores possam adquirir uma maior consciência da complexidade e das implicações de uma transição para o 1.º CEB bem-sucedida no futuro das crianças, assumindo uma maior responsabilidade nas transições, incluindo esse tipo de práticas na sua intencionalidade pedagógica. A progressão da carreira e a possível continuidade no mesmo estabelecimento de educação e ensino pode levar os docentes a um maior conhecimento do funcionamento da EPE e do 1.º CEB, e a contínua vivência dentro dos contextos escolares pode, por si só, promover uma maior articulação e cooperação entre ciclos.

2.4.7. Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas

Na análise das dificuldades sentidas pelos docentes na sua atividade pedagógica no âmbito das transições educativas, observou-se que ambos os grupos de profissionais mencionaram com baixa frequência a presença de dificuldades nessa área. Além disso, foi observada uma diminuição na média de frequência das dificuldades à medida que o número de anos de experiência profissional aumentava. Para os educadores de infância, as principais dificuldades estão relacionadas ao desenvolvimento de práticas de articulação com o 1.º CEB no que diz respeito à planificação e implementação de atividades que tenham como objetivo promover a transição e a adaptação das crianças ao 1.º CEB. Por outro lado, para os professores, as principais dificuldades estão relacionadas ao acolhimento de crianças com matrícula condicional ou problemas clínicos. Isso reflete uma preocupação em relação às possíveis dificuldades que essas crianças poderão ter no acesso às aprendizagens e tarefas escolares e que possa exigir dos professores um trabalho diferenciado e individualizado.

A baixa frequência atribuída tanto por educadores de infância como por professores do 1.º CEB em relação à sua atuação no contexto das transições pode indicar um possível desconhecimento da importância dessas transições no percurso escolar das crianças, o que poderá levar a que as atividades relacionadas com a transição sejam desenvolvidas de forma não planeada, informal e sem a consistência e continuidade que muitos autores sugerem (e.g. Dockett & Perry, 2022; Formosinho et al., 2016). Com base nos resultados do Estudo I e a análise de conteúdo das questões abertas do Estudo II, observou-se que não houve menções a programas específicos adotados pelas escolas no contexto das transições. Isso sugere que as atividades desenvolvidas pelos docentes nessa área podem ser ainda pouco planeadas e pouco estruturadas.

A literatura reconhece que o planeamento, implementação e avaliação de programas específicos na área das transições educativas trazem efeitos positivos. Ao participarem desses programas, os docentes tornam-se mais conscientes da importância do processo da

transição e do papel que cada um desempenha nesse processo (Carida, 2011; Dockett, 2022; Dockett & Perry, 2022). Neste estudo, os educadores de infância e os professores mencionaram realizar atividades de diálogo com as crianças e as famílias sobre a transição, bem como desenvolver algumas atividades de articulação entre os dois ciclos. No entanto, é importante compreender o conteúdo dessas atividades, como e quando são realizadas, como ocorre o diálogo e qual é a continuidade dessas ações. Também é relevante investigar se as atividades são diversificadas, articuladas, consistentes e adequadas às características e necessidades das crianças e das suas famílias.

Na literatura internacional, encontramos diversas investigações que destacam a existência de países com programas de intervenção bem definidos na área das transições e com evidências dos benefícios da sua implementação na adaptação escolar das crianças (e.g. Daly & Grant, 2022; Giallo et al., 2010; Moyle; 2019; Smith et al., 2020). No entanto, no nosso país, há poucos estudos que descrevam e demonstrem a implementação desse tipo de programas (e.g. Correia & Marques Pinto, 2016b; Seabra Santos, 2020). As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) estabelecem algumas diretrizes a serem consideradas na transição das crianças para o 1.º CEB. No entanto, podemos levantar a hipótese de que as próprias OCEPE não sejam suficientes para que os docentes e as escolas implementem esses programas de forma planeada e contínua. Talvez para os educadores de infância, esse referencial tenha uma maior importância na intencionalidade educativa que eles constroem. No caso dos professores, a ausência de normativos legislativos e documentos orientadores que abordem a importância das transições constitui uma lacuna significativa.

Ao analisarmos as dificuldades mencionadas com maior frequência pelos educadores de infância (práticas de articulação entre EPE e 1.º CEB) e pelos professores (acolhimento de crianças de matrícula condicional ou problemas específicos), podemos observar que essas atividades exigem sempre o envolvimento de outros participantes. No caso dos educadores remetem para atividades que desenvolvem em conjunto com os professores do 1.º CEB e no caso dos professores, as dificuldades aparecem com origem nas próprias crianças e nas suas características. Mesmo na análise de conteúdo nas questões abertas, não foram encontradas menções a dificuldades associadas ao próprio trabalho individual desses docentes. Esses resultados parecem indicar uma visão das dificuldades profissionais associadas a *locus* de responsabilidade externo ao docente, implicando na maioria das vezes o envolvimento de outros intervenientes.

A baixa frequência de dificuldades assumida pelos dois grupos de profissionais, também nos leva a questionar se estes encaram a transição como um processo continuado ou, pelo contrário, como um momento esporádico que leva à preparação temporária de atividades. Essa percepção da transição pode influenciar a intencionalidade educativa dos

docentes nessa área e, conseqüentemente, dificultar a avaliação que eles próprios fazem da sua atuação.

A baixa menção de dificuldades profissionais por parte dos docentes, pode estar relacionada com diferentes fatores, como a falta de tempo para uma reflexão e autoavaliação das práticas educativas, a presença de resistências na admissão de fragilidades inerentes à atuação pedagógica ou até mesmo uma falta de suporte e acompanhamento adequado por parte das estruturas das escolas, como os departamentos curriculares. No entanto, é importante que os docentes tenham oportunidades de refletir sobre as suas práticas, identificar as dificuldades e procurar soluções para melhorar o seu trabalho pedagógico. Uma autoavaliação contínua e a procura por um desenvolvimento e formação pessoal e profissional podem ser essenciais para o crescimento e desenvolvimento enquanto docentes.

2.5. Considerações finais

A transição das crianças para o 1.º CEB é hoje entendida como um período importante nas suas vidas e com potencial de influência no seu percurso escolar e o desenvolvimento social, tanto a curto a longo prazo (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta et al., 2007; Skouteris et al., 2012). A natureza complexa e multifacetada da transição educativa faz com que as investigações nessa área sejam conduzidas à luz dos modelos bioecológicos, que compreendem a análise de diversas variáveis em diferentes contextos (e.g. crianças, famílias, escolas, comunidades) que se interrelacionam entre si e que sofrem mudanças ao longo do tempo (e.g. Pianta et al., 1999; Dunlop & Fabian, 2007).

Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista e exploratória, com o objetivo de caracterizar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição educativa das crianças da EPE para o 1.º CEB. A inclusão no estudo dos profissionais de educação de ambos os ciclos, teve como objetivo tentar alcançar uma compreensão mais profunda do processo de transição educativa e alcançar uma aproximação à realidade emergente nos contextos educativos no que diz respeito às transições educativas. Compreender aspetos chave inerentes à transição, como fatores envolvidos nesse processo, a atuação dos profissionais, as dificuldades profissionais sentidas e a visão que os docentes têm das crianças durante a transição, é fundamental para compreender a intencionalidade educativa e práticas desses docentes.

Os resultados revelaram a existência de pontos de convergência e divergência nas concepções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à transição. Isso indica-nos que esses profissionais têm visões distintas sobre o seu papel e responsabilidade na transição, sobre as crianças e os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, e

sobre a forma as escolas devem agir em prol da transição. No entanto, é importante salientar que, embora as análises estatísticas tenham revelado diferenças significativas, os valores médios na maioria das variáveis estudadas são muito próximos, podendo-se levantar a hipótese que tamanho elevado das amostras possa ter contribuído para a obtenção dessas diferenças estatísticas, e na realidade, as concepções desses profissionais possam não ser tão diferentes em alguns aspetos relacionados à transição das crianças para o 1.º CEB.

Educadores de infância e professores do 1.º CEB demonstraram ter uma visão do 1.º CEB associada à aprendizagem e realização escolar. Eles consideraram que as competências de aprendizagem das crianças são os indicadores mais comuns de uma adaptação bem-sucedida ao 1.º CEB. No entanto, quando questionados sobre os fatores que podem facilitar ou dificultar a transição das crianças, os fatores relacionados às aprendizagens das crianças são indicados com menor grau de importância por esses docentes, revelando uma maior preocupação com fatores associados às competências sociais, motivação e família. Na visão dos educadores de infância e professores do 1.º CEB deste estudo, a família é considerada um pilar fundamental na transição. Esses docentes reconheceram que a atuação da família, o apoio efetivo às crianças e o envolvimento ativo da família com a escola são importantes para que as crianças vivenciem a transição como um acontecimento positivo e de crescimento pessoal.

Os dados recolhidos junto dos docentes neste estudo permitiram identificar que as atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, com o objetivo de promover a transição educativa, ainda são consideradas menos frequentes em comparação a outras atividades de transição. Isso sugere-nos que há ainda um caminho importante a percorrer nas escolas, na formação de docentes e até mesmo nas orientações políticas no que diz respeito à articulação entre ciclos, onde a EPE deve ser considerada como parte integrante de um sistema educativo amplo.

Numa perspetiva global, os resultados deste estudo não permitiram verificar de forma consistente as variações nas concepções e práticas desses docentes, considerando o número de anos de experiência profissional enquanto docentes. Os resultados obtidos e as diferenças significativas encontradas podem estar limitados ao tamanho elevado das amostras e pela participação limitada de docentes em fases iniciais da carreira. É sabido que a trajetória profissional e o desenvolvimento profissional dos docentes podem levar a mudanças na sua forma de pensar, na maneira como concebem e interpretam os fenómenos educativos emergentes no contexto escolar, bem como nas decisões tomadas em relação às práticas pedagógicas que desenvolvem (Cordeiro da Silva & Cruz, 2020). O desenvolvimento profissional dos docentes é considerado um processo contínuo e em constante evolução, que está relacionado à formação inicial e contínua, bem como às experiências adquiridas nos

contextos escolares (Villegas-Reimers, 2003). É importante elaborar documentos orientadores tanto a nível governamental como a nível das próprias escolas, que enfatizem a importância das transições e as concebam como áreas de intervenção significativas, com uma perspectiva de parceira forte e igualitária entre a EPE e o 1.º CEB (OCDE, 2006).

Este estudo destaca a importância de analisar as conceções de educadores de infância e dos professores do 1.º CEB com um olhar cuidado, reconhecendo tanto as semelhanças como as diferenças em relação à sua visão sobre as transições educativas e ao papel que desempenham nessas áreas. Os resultados obtidos podem contribuir de forma significativa para a prática educativa, não apenas na necessária colaboração entre a EPE e o 1.º CEB para assumir a transição educativa como uma responsabilidade compartilhada, mas também no estabelecimento de um diálogo entre os docentes e o planeamento de atividades conjuntas que promovam a complementaridade do trabalho desenvolvido por esses dois níveis de educação, numa lógica de continuidade do percurso educativo das crianças.

2.6. Implicações para a prática

A exploração das conceções e práticas dos educadores de infância e professores do 1.º CEB no âmbito da transição pode trazer importantes reflexões a serem consideradas no planeamento das atividades a desenvolver nessa área. Ao compreender as perspetivas e abordagens desses profissionais, é possível identificar lacunas, desafios e oportunidades no processo de transição educativa das crianças. Isso pode orientar o desenvolvimento de estratégias e intervenções mais eficazes, promovendo uma transição mais suave e bem-sucedida para as crianças. O estudo dessas conceções e práticas pode fornecer insights valiosos para melhorar as práticas educativas e a colaboração entre a EPE e o 1.º CEB, beneficiando o percurso educativo das crianças.

Uma das implicações destes resultados para a prática, refere-se à importância de reconhecer a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB como um marco importante na vida das crianças. Isso deve estar presente na intencionalidade dos docentes envolvidos nesse período e também fazer documentos orientadores das escolas. É fundamental que cada contexto envolvido na transição – escola, família e a criança, reconheça o seu papel e responsabilidades nesse processo, comprometendo-se a trabalhar de forma contínua e articulada ao longo do ano letivo para promover uma transição bem-sucedida das crianças para o 1.º CEB. As transições educativas devem ser entendidas como processos comunitários, sistémicos e ecológicos, e a atuação nessa área deve ser baseada numa perspectiva de responsabilidade compartilhada e de cooperação entre os diferentes contextos (Fabian & Dunlop, 2007; Formosinho et al., 2016).

Diversas investigações na área das transições educativas destacam a importância de os processos de transição terem um suporte de documentos escritos que ofereçam orientações e diretrizes aos diferentes intervenientes (e.g. escola, docentes e família) para o planeamento de atividades durante a transição e o acolhimento das crianças no 1.º CEB (Johnson et al., 2018; Margetts, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Rous & Hallam, 2006). Parece por isso importante que as próprias escolas incluam nos seus projetos educativos e planos de atividades programas de intervenção relacionados com as transições educativas, criando oportunidades e tempo para que os diferentes envolvidos possam colaborar em programas devidamente estruturados, planeados de acordo com as necessidades e com objetivos claros (LoCasale-Crouch et al., 2008; Puccioni et al., 2020). É importante que a definição desses programas na área das transições educativas seja orientada pelos princípios de continuidade pedagógica e curricular entre a EPE e o 1.º CEB, exigindo uma colaboração estreita entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, numa perspetiva de parceria e de respeito mútuo.

Reconhecido o papel importante da família nas transições educativas, seria importante que as escolas promovessem programas ou projetos na área da transição nos quais a família fosse incluída como parceira direta da escola, conforme defendido e justificado por diferentes autores (e.g. Bulkeley & Fabian, 2006; Dunlop & Fabian, 2007; Lopes da Silva et al, 2016). Isso incluiria o envolvimento da família não apenas de uma forma geral ao longo do ano letivo, mas também e especificamente no processo de transição. A criação de momentos para que a família possa participar em atividades desenvolvidas em contexto escolar, o diálogo com os docentes ou até mesmo o diálogo entre as próprias famílias poderiam conduzir as famílias a um maior sentimento de pertença à escola e a um sentimento de acolhimento num período que também envolve diversas mudanças nas suas dinâmicas e responsabilidades (Boyle et al., 2018; Marin et al, 2021). A criação de relações de confiança entre a família e escola é benéfica para facilitar o processo de transição (e.g. Bulkeley & Fabian, 2006; Dunlop & Fabian, 2007; Lopes da Silva et al, 2016).

2.7. Limitações e direções futuras

É essencial reconhecer e considerar as limitações presente neste estudo, pois isso permite refletir sobre as suas implicações e planear futuras investigações na área das transições educativas.

Apesar da dimensão alargada das amostras nos dois grupos de profissionais, a generalização dos resultados é limitada e os resultados estão circunscritos aos contextos profissionais onde os docentes participantes desenvolviam a sua atividade profissional e ao

momento de realização do estudo. Estudos futuros deveriam assumir uma abordagem mais abrangente e longitudinal orientada para a compreensão das concepções e práticas dos docentes ao longo do tempo.

Numa perspectiva metodológica, a utilização de inquérito por questionário, embora tenha permitido obter dados de uma amostra alargada de docentes, pode mostrar limitações na compreensão das concepções dos docentes, que se consideram complexas e carecem de métodos completos, como entrevistas individuais ou em *focus groups* para explorar detalhes importantes dessas concepções. As duas versões do questionário mostraram-se extensas e de longa duração no seu preenchimento, o que pode ter levado a alguma fadiga dos docentes e ao enviesamento das suas respostas. Apesar da utilização de uma metodologia por questionário com disseminação online, pode ter existido um viés nas respostas obtidas, podendo educadores de infância e professores do 1.º CEB ter dado respostas que consideravam ser socialmente desejáveis e que não refletissem a realidade dos seus pensamentos e práticas na área das transições educativas.

O presente estudo não teve em consideração alguns fatores que poderão influenciar as concepções dos docentes na área das transições educativas, como fatores contextuais dos estabelecimentos de educação e ensino onde exerciam a sua atividade profissional, características das crianças e alunos dos seus grupos/turmas, orientações e diretrizes de atuação definidas pelas próprias escolas, entre outros.

A caracterização das atividades desenvolvidas pelos docentes no contexto das transições foi apenas realizada pela recolha de dados no questionário, sendo necessária a sua complementaridade com estudos que incluam momentos de observação nos contextos educativos e análise documental de registos dos docentes e documentos orientadores dos estabelecimentos de educação e ensino.

Outras das limitações a serem apontadas à presente investigação está relacionada ao questionamento dos educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre as áreas e competências que eles consideravam mais importantes a desenvolver na EPE, com o objetivo de promover uma transição positiva ao 1.º CEB, com base nas OCEPE (Lopes da Silva, 2016). Essas áreas e domínios foram identificadas no questionário apenas com as suas denominações principais, sem uma subdivisão das diferentes competências associadas a cada uma delas. Dessa forma, os resultados podem não refletir de maneira precisa as competências que esses docentes consideram importantes desenvolver no JI de forma a facilitar a transição e adaptação escolar. Poder-se-á eventualmente questionar se esses docentes possuem um conhecimento efetivo das diferentes áreas e domínios das OCEPE, especialmente no caso dos professores do 1.º CEB.

A voz das crianças e das suas famílias deve ser objetivo de importantes pesquisas na área das transições. Seria relevante que estudos futuros pudessem desenvolver investigações de carácter longitudinal que dessem voz às crianças e às suas famílias durante o período de transição e após o início do 1.º CEB. Compreender e analisar diferentes aspetos nas crianças e nas suas famílias ao longo do tempo pode fornecer importantes informações para o desenvolvimento de estratégias de intervenção nessa área.

No que diz respeito à articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB no contexto das transições educativas, seria importante que pesquisas futuras se concentrassem na análise documental dos estabelecimentos de educação e ensino, especialmente em relação aos seus projetos educativos e planos anuais de atividades. Isso permitiria verificar como as questões associadas às transições educativas são abordadas, operacionalizadas e monitorizadas. Um acompanhamento longitudinal e a avaliação da qualidade das práticas de transição e acolhimento implementadas poderiam remeter para resultados importantes na reflexão dessa temática.

As transições educativas são reconhecidas como fenómenos multifacetados e complexos, que envolvem uma série de variáveis e influências interconectadas. É por isso importante reconhecer que os estudos nessa área não conseguem capturar todas as particularidades e complexidades envolvidas nas transições, sendo sempre necessário o desenvolvimento de novas investigações que complementem e permitam uma compreensão mais abrangente do que são as transições educativas entre ciclos.

Capítulo IV – Considerações finais

A transição para o 1.º CEB e as suas exigências são um dos maiores desafios com que as crianças de confrontam nos primeiros anos da infância (Margetts, 2002). Essa transição é uma fase de extrema importância na vida das crianças e das suas famílias, com implicações no desempenho escolar e bem-estar das crianças (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts, 2009). A literatura tem evidenciado que as crianças que se adaptam de forma positiva ao 1.º CEB têm uma visão positiva da escola e elevadas expectativas em relação às suas aprendizagens escolares (Margetts, 2009; Skouteris et al., 2012). No entanto, o contato com um ambiente escolar desconhecido, com novas regras e obrigações, pode fazer com que as crianças encarem a transição para o 1.º CEB como uma rutura abrupta em relação às suas experiências anteriores, o que pode levar sentimentos de ansiedade, medo, tristeza e insegurança (Conyers et al., 2003; Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021b; Sim-Sim, 2010). As transições educativas são oportunidades de crescimento e desenvolvimento, mas também períodos de grandes exigências e desafios tanto para as crianças como para as suas famílias e as próprias escolas (Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b; Vasconcelos, 2009).

Para uma intervenção de qualidade na área das transições educativas, é importante reconhecer a complexidade e o carácter ecológico e dinâmico desses processos (Formosinho et al., 2016). Os modelos ecológicos e dinâmicos da transição educativa enfatizam a interatividade entre processos, pessoas, contextos e tempo (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), concebendo as transições como processos de responsabilidade compartilhada entre todos os seus envolvidos, considerando a interação entre os diferentes contextos e as mudanças ao longo do tempo (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

As transições educativas devem ser compreendidas como um modo coerente de vida – *a way of life*, e não como eventos esporádicos (Brooker, 2008). O reconhecimento da sua importância para o futuro das crianças, tanto em termos escolares quanto sociais, e o papel das escolas e dos docentes na preparação e implementação dessas transições, abrem caminho para a qualidade desses processos (Formosinho et al. 2016). A qualidade das experiências educativas, incluindo as transições, tem o potencial de criar uma imagem positiva da escola, expectativas positivas face às aprendizagens e uma capacidade de resiliência nas crianças, características essenciais para um percurso escolar bem-sucedido (Dunlop, 2015).

As escolas e os docentes desempenham um papel importante na transição e a qualidade da sua atuação nessa área pode ser um fator determinante para o sucesso das

transições. O olhar sobre as transições não deve reter-se somente na atuação do nível de educação anterior, mas também no novo ciclo onde as crianças vão ingressar. A transição também implica ser bem acolhido, compreendido e respeitado no novo contexto (Guzmann & Lund, 2012). Desta forma, ao considerar a atuação das escolas nas transições da EPE para o 1.º CEB, é necessário observar tanto o trabalho dos educadores de infância como o dos professores do 1.º CEB.

Apesar de assistirmos a uma crescente evolução nas investigações sobre as transições educativas, em Portugal, essa área ainda é pouco explorada, o que pode contribuir para a fraca visibilidade dessa temática nas políticas educativas e na própria atuação dos contextos escolares (Formosinho et al., 2016; Correia & Marques Pinto, 2016a).

Tendo em consideração a complexidade de variáveis envolvidas e o papel dos diversos intervenientes no processo de transição, este trabalho de investigação teve como objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre as transições educativas, especificamente a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Procurou-se analisar as conceções de educadores de infância e professores do 1.º CEB e as práticas educativas que desenvolvem para garantir a qualidade das transições.

Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos dois estudos que se revelaram complementares. Em conjunto, eles permitiram obter uma compreensão integrada das conceções e práticas desses docentes na área em estudo, além de destacar alguns desafios no processo de transição das crianças entre a EPE e o 1.º CEB. Ambos os estudos procuraram analisar as conceções de educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação a vários aspetos da transição educativa. Entre esses aspetos, destacaram-se os fatores que, na opinião dos docentes, poderiam facilitar ou dificultar o processo de transição, a forma como eles percebiam a antecipação das crianças face ao 1.º CEB e os indicadores associados a uma transição bem-sucedida. Além disso, os estudos procuraram descrever as práticas adotadas por esses docentes no contexto das transições e no acolhimento das crianças no novo ciclo escolar, bem como identificar as dificuldades sentidas por esses docentes na atuação nessa área.

Ao combinar a análise das conceções de educadores de infância com as conceções de professores do 1.º CEB, foi possível obter um conhecimento mais abrangente sobre a forma como esses docentes pensam e agem na área da transição das crianças para o 1.º CEB. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais autêntica das perspetivas e práticas desses profissionais, fornecendo insights valiosos sobre como eles lidam com os desafios e oportunidades envolvidos nesse processo. Ao considerar as diferentes perspetivas e experiências de ambos os grupos de docentes, procurámos obter uma visão mais completa e

enriquecedora da transição educativa, contribuindo assim para um conhecimento mais informado das ações e intervenções nessa área.

No primeiro estudo, utilizamos entrevistas semiestruturadas para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB, assim como descrever como eles incorporam as transições na sua intencionalidade e prática pedagógica. Os resultados desse primeiro estudo serviram de base para o segundo estudo, que se concentrou numa amostra maior de docentes, procurando obter uma visão mais abrangente e próxima da realidade escolar em nosso país. Para isso, foi utilizada uma metodologia de inquérito por questionário com disseminação online, o que nos permitiu alcançar uma amostra alargada nos dois grupos de profissionais, com participantes de todas as regiões de Portugal Continental e Ilhas.

A abordagem seguida nesta investigação foi orientada pelos modelos ecológicos e dinâmicos da transição (e.g. Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999; Dunlop & Fabian, 2007). Esses modelos reconhecem a importância e a participação dos diferentes contextos (criança, escola, docentes, famílias e comunidades) no processo de transição, bem como a influência mútua e a mudança ao longo do tempo. Essa abordagem permite compreender as interações complexas e dinâmicas entre esses diversos contextos e como eles afetam a experiência de transição das crianças. Ao considerar a interconexão e a evolução desses contextos, podemos obter uma compreensão mais completa e holística do processo de transição educativa.

Uma análise global dos resultados obtidos indica que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB reconhecem a influência dos diferentes contextos na transição das crianças para o 1.º CEB, embora atribuam importâncias diferentes a esses contextos. Embora os docentes tenham revelado concepções alinhadas com uma perspetiva ecológica da transição, com ênfase no papel da criança, da escola e da família, ainda é evidente uma ênfase significativa nos fatores associados às crianças como facilitadores do processo de transição. Esses resultados levantam a possibilidade de existir uma linha de pensamento associada a uma perspetiva maturacionista e de *prontidão* da criança, na qual o desenvolvimento de certas competências é visto como facilitador e preditor da adaptação e do sucesso escolar (Ramey & Ramey, 2004). A ideia de uma criança *pronta* para a escola reflete uma visão individualista do sucesso escolar que ainda está muito presente nas realidades educativas atuais (Formosinho et al., 2016). No entanto, é importante ressaltar que os docentes atribuíram maior importância às competências socioemocionais, à motivação e às emoções positivas das crianças como fatores que podem facilitar a transição. Embora as competências nas áreas de leitura, escrita e matemática tenham sido mencionadas nos estudos, elas foram consideradas menos importantes do que as competências

socioemocionais como facilitadoras da transição e adaptação escolar. Essas conclusões sugerem a importância de uma abordagem mais abrangente e holística no processo de transição, que valorize não apenas as competências escolares, mas também as competências socioemocionais e o bem-estar emocional das crianças. Destaca-se a necessidade de uma visão mais integrada do desenvolvimento infantil e do sucesso escolar, que reconheça a importância tanto das competências cognitivas como das competências socioemocionais para uma transição bem-sucedida e uma experiência educativa positiva (e.g. Besi & Sakellariou, 2019a; Marti et al., 2022; Niklas et al., 2018).

A valorização das competências socioemocionais das crianças durante a transição para o 1.º CEB é destacada tanto por educadores de infância como professores do 1.º CEB em ambos os estudos. Ambos os grupos de docentes reconheceram a importância de desenvolver competências na Área de Formação Pessoal e Social durante o período de JI. Para esses docentes, é importante que as crianças tenham autonomia, estabeleçam relacionamentos interpessoais saudáveis e sejam capazes de gerir e adequar suas emoções e comportamentos. Eles acreditam que essas características são fundamentais para a adaptação escolar das crianças ao novo ciclo e veem o JI como um contexto propício para o desenvolvimento dessas competências (Besi & Sakellariou, 2019a; Marti et al., 2022; Niklas et al., 2018).

Reconhecida a importância das competências socioemocionais das crianças como promotoras da sua transição e adaptação escolar, é necessário refletir sobre até que ponto as práticas de transição e acolhimento desenvolvidas por esses profissionais têm como objetivo promover essas competências. A literatura tem evidenciado que as práticas de transição, embora sejam, na sua maioria, centradas nas crianças, ainda demonstram pouca preocupação com seu bem-estar emocional (Cryer, Hurwitz & Wolery, 2000; Cryer, Wagner-Moore, Burchinal et al., 2005). Para os docentes deste estudo, parece haver um reconhecimento de que o percurso escolar das crianças não se limita apenas aos conhecimentos curriculares, mas está fundamentado no desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, autocontrolo, cooperação e relacionamento interpessoal. Incluir o desenvolvimento de atividades que promovam essas competências ao planear as atividades de transição e acolhimento para o novo ciclo escolar parece ser um caminho importante a ser seguido pelas escolas e pelos profissionais de educação.

Nos dois estudos realizados, ficou evidente que os educadores de infância e professores do 1.º CEB demonstraram preocupação com o envolvimento ativo das crianças nas atividades relacionadas à transição e adaptação escolar. Eles elegeram o diálogo com as crianças como a atividade que mais frequentemente desenvolvem, enfatizando um diálogo baseado na partilha de informações sobre o funcionamento do 1.º CEB e um diálogo

tranquilizador e motivador em relação à transição e às novas exigências do 1.º CEB. No entanto, é importante questionar até que ponto esse diálogo com as crianças é efetivamente integrado na intencionalidade educativa desses docentes e planejado previamente. Será que esse diálogo ocorre tanto de forma espontânea, durante o dia a dia na fase final da EPE e no início do 1.º CEB, quando os docentes falam naturalmente sobre o novo ciclo e suas características? Ou por outro lado, será também esse diálogo planejado previamente, com definição dos assuntos a serem abordados e com objetivos estabelecidos.

Durante as transições educativas, o diálogo com as crianças e a escuta de suas preocupações e sentimentos podem ter consequências positivas na forma como elas lidam emocionalmente com sua transição (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016; Viskovic, 2018). Ouvir a voz das crianças sobre a transição fornece aos docentes e às famílias uma base informativa importante para lidar e trabalhar as transições de forma a serem percebidas pelas crianças como estimulantes e promotoras de seu desenvolvimento (Formosinho et al., 2016).

Os resultados de ambos os estudos destacaram uma preocupação dos educadores de infância e professores do 1.º CEB em relação à descontinuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º CEB, reconhecendo que essa descontinuidade pode afetar a transição das crianças para o novo ciclo. Para Formosinho et al. (2016), o *distress* causado pela descontinuidade entre a EPE e o 1.º CEB, em relação aos espaços, às regras de funcionamento, ao currículo e até mesmo à participação das famílias, pode levar a dificuldades nos processos de adaptação escolar, com efeitos duradouros e significativos no percurso escolar das crianças. Os resultados deste trabalho de investigação levam-nos a refletir sobre as questões da articulação pedagógica e curricular, e como elas se combinam em prol das transições.

Ao analisar as concepções desses dois grupos de profissionais, observa-se que os educadores de infância demonstram um compromisso maior em relação ao trabalho nas transições educativas, bem como uma preocupação evidente com as questões de articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, reconhecendo-os como fatores importantes na facilitação desse processo.

Essa maior consciência e importância atribuída pelos educadores de infância à articulação e continuidade entre os dois níveis de educação podem estar relacionadas aos próprios documentos orientadores da ação educativa dos docentes. Ao analisar as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), percebe-se que todos eles demonstram uma clara preocupação com a flexibilidade e articulação curricular, baseada

numa lógica de sequencialidade progressiva entre os diferentes níveis de educação. No entanto, apenas as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) espelham de forma clara uma preocupação com as transições educativas entre a EPE e o 1.º CEB, além de definir atividades a serem consideradas nessa área. As OCEPE referem de forma inequívoca e detalhada a importância da intervenção na transição das crianças para o 1.º CEB, abordando questões relacionadas à articulação curricular entre a EPE e o 1º CEB, bem como o papel que os educadores de infância devem desempenhar nesse processo (Lopes da Silva et al., 2016).

No âmbito do 1.º CEB, os documentos legislativos que orientam a atuação dos professores, em particular o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, referem uma lógica de gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo, sem, no entanto, mencionar no seu conteúdo qualquer referência à EPE. É dada ênfase aos três ciclos do ensino básico e ao ensino secundário, destacando que os professores desses níveis devem adotar uma abordagem de coautoria curricular, compartilhamento de responsabilidades e trabalho colaborativo na implementação e avaliação do ensino e da aprendizagem. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho) confere à EPE a missão de “assegurar uma visão da criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (p. 8).

Atribuir à EPE a missão de assegurar a qualidade das transições educativas pode parecer transferir para a EPE a principal responsabilidade pela transição das crianças para o 1.º CEB e colocar em segundo plano a responsabilidade dos professores desse ciclo nesse processo. Nos documentos legislativos relacionados com o 1.º CEB, a omissão da EPE e da responsabilidade partilhada que os professores do 1.º CEB devem assumir na procura da continuidade pedagógica e organizacional em relação ao trabalho desenvolvido na EPE pode explicar, em parte, a visão detida pelos professores do 1.º CEB em relação ao seu papel e à sua responsabilidade na transição das crianças entre esses dois níveis de educação.

O envolvimento e a articulação entre a EPE e o 1.º CEB são fundamentais para estabelecer transições positivas e bem-sucedidas (Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b). No entanto, para que esse envolvimento seja efetivo, é crucial que os docentes que atuam em ambos os níveis tenham tempo para dialogar e refletir numa ação conjunta em prol do sucesso social e escolar das crianças. Educadores de infância e professores do 1.º CEB devem compartilhar uma compreensão comum sobre a transição educativa e reconhecer que uma transição bem-sucedida das crianças para o 1.º CEB trará benefícios no desenvolvimento social, emocional e escolar das mesmas (Formosinho et al., 2016). A transição educativa deve ser uma área de preocupação e debate não apenas dentro das escolas e entre os

profissionais envolvidos, mas também entre os responsáveis políticos, os centros de formação de docentes e as instituições de ensino superior, que devem incluir essa temática na formação inicial e contínua dos docentes. Os estudos da OCDE (2017) sublinham a importância da qualificação dos profissionais de educação, tanto a formação inicial como o desenvolvimento profissional contínuo, bem como as condições de trabalho e as características de lideranças nos contextos educativos como fatores importantes para a qualidade das transições educativas.

Os estudos sobre as concepções dos docentes têm revelado que essas estão relacionadas a diferentes aspetos, incluindo a formação académica inicial (Einarsdóttir, 2002; Lin et al., 2001). Portanto, incluir as transições educativas na formação inicial dos docentes pode levar a uma maior consciencialização sobre a importância desses processos, com implicações efetivas na intencionalidade e prática pedagógica que eles desenvolverão posteriormente. Cabe às instituições de ensino superior e aos centros de formação de docentes incluir o tema das transições na formação inicial e contínua, abrindo um campo de reflexão e debate sobre esse assunto. Incluir as transições educativas na formação dos docentes é fundamental para que eles compreendam a importância desses períodos no percurso educativo e social das crianças, e para que possam estar mais bem preparados para definir e implementar uma ação educativa que garanta a qualidade dos processos de transição e a continuidade do percurso educativo das crianças, desvanecendo os sentimentos de rutura frequentemente vivenciados pelas crianças e as suas famílias durante esse processo.

Para que a transição educativa das crianças da EPE para o 1.º CEB se torne parte integrante da intencionalidade e ação educativa dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, é necessário mais do que simplesmente incluí-la na formação inicial e contínua e nos documentos orientadores e legislativos do Ministério da Educação. Também é responsabilidade das escolas reconhecer a importância das transições educativas no percurso escolar e social das crianças e dos alunos e incluí-las desde o início nos seus próprios planos de atividades e projetos educativos. As escolas devem adotar uma abordagem proativa, desenvolvendo estratégias e programas específicos para apoiar transições suaves e bem-sucedidas. Isso implica a criação de um ambiente colaborativo entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, promovendo o diálogo e a partilha de práticas pedagógicas.

É crucial que as escolas e seus órgãos de gestão reconheçam a importância da EPE no percurso educativo das crianças e implementem práticas de articulação entre os diferentes ciclos educativos, incluindo a EPE. Isso abrirá caminho para uma verdadeira continuidade e sequencialidade dos processos de ensino e aprendizagem. Incluir a articulação entre ciclos e as transições educativas nos projetos educativos e nos planos anuais de atividades das

escolas é um passo importante para construir transições felizes e eficazes. O trabalho na área das transições não deve ser encarado como algo momentâneo e esporádico, mas sim como um processo de intencionalidade educativa e de construção participada entre os docentes de diferentes níveis de educação e ensino (Formosinho et al., 2016).

As transições devem ser consideradas como questões curriculares, pedagógicas e organizacionais de grande importância, às quais a EPE e o Ensino Básico devem responder de forma adequada (Formosinho et al., 2016). É essencial que haja uma compreensão compartilhada entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB sobre a relevância das transições educativas e uma abordagem colaborativa no planeamento e implementação de atividades nessa área.

A literatura tem destacado a importância do desenvolvimento de práticas de transição e sua correlação positiva com a adaptação escolar (LoCasale-Crouch et al., 2008; Puccioni et al., 2020; Viskovic, 2020). No entanto, os resultados desta investigação revelaram que, embora essas práticas sejam desenvolvidas nos contextos escolares, muitas vezes são definidas pelos próprios docentes de forma espontânea e sem planeamento prévio. É por isso, importante que essas atividades não sejam realizadas apenas informalmente e não sejam confundidas com práticas quotidianas da escola. A partilha de espaços escolares, como o refeitório ou a biblioteca, ou até mesmo a participação conjunta em atividades festivas, não podem e não devem ser confundidas com práticas de transição ou de articulação entre ciclos no contexto das transições educativas. É fundamental que a necessária articulação no âmbito das transições não se limite apenas à espontaneidade diária dos docentes envolvidos, mas que os educadores de infância e professores do 1.º CEB tenham um tempo e um espaço específicos para formalizar essa articulação em prol das transições educativas. Isso permitirá um planeamento mais efetivo, a definição de estratégias adequadas e uma abordagem mais sistemática e consistente para garantir transições de qualidade e bem-sucedidas para as crianças.

Apesar de as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) elencarem de forma clara a necessidade de articulação e atividades conjuntas entre a EPE e o 1.º CEB no contexto das transições, e dos documentos legislativos na área da educação conceberem o currículo numa lógica de sequencialidade progressiva e articulada entre os diferentes ciclos, os resultados globais dos dois estudos realizados parecem indicar que esta articulação e trabalho colaborativo ainda é pouco efetivo nas práticas emergentes nos contextos escolares. Os nossos resultados mostraram também que essa articulação entre a EPE e o 1.º CEB nas transições educativas é uma das dificuldades sentidas tanto por educadores de infância como por professores. Apesar das diretrizes existentes e das orientações dos documentos legislativos, parece haver uma lacuna na implementação efetiva dessas práticas colaborativas

e de articulação. É importante criar espaços e oportunidades para a formação e o diálogo entre os profissionais de ambos os níveis de educação, de forma a fortalecer a compreensão mútua, o alinhamento pedagógico e a implementação consistente das práticas de transição. É também fundamental que haja um apoio das escolas e a disponibilização de recursos adequados para permitir uma abordagem mais efetiva e sistemática da articulação entre os diferentes ciclos e níveis de educação.

Em ambos os estudos, educadores de infância e professores do 1.º CEB mencionaram as reuniões de articulação entre a EPE e o 1.º CEB como atividades importantes de transição que ocorrem nos seus contextos educativos. Essas reuniões têm como objetivo compartilhar informações sobre as crianças que farão a transição para o novo ciclo, auxiliando o professor a planear e delinear a sua atuação no início do primeiro ano de escolaridade. Embora seja reconhecida a importância dessas atividades de transição entre a EPE e o 1.º CEB, onde são compartilhadas informações sobre as crianças que farão a transição (Marin et al., 2021; Oliveira, 2016a), surgem diversas questões sobre a sua eficácia. Será que o compartilhamento de informações sobre as crianças é eficaz e gera continuidade pedagógica? Essas informações estão baseadas numa abordagem positiva, captando as competências e potencialidades das crianças, ou, por outro lado, estão focadas nos seus défices e dificuldades (Borges, 2021)? Estabelecer diretrizes e momentos claros para a realização dessa partilha de informações poderia ser importante para garantir a efetividade e qualidade dessas atividades de transição.

Além disso, seria importante que essas reuniões não se limitassem apenas à troca de informações sobre as crianças, mas também abrangessem a partilha de práticas desenvolvidas em cada um dos níveis de educação. Só tomando consciência da realidade de cada nível de educação é possível abrir caminho para a tão importante continuidade pedagógica e organizacional entre a EPE e o 1.º Ciclo. O planeamento e a implementação dessas reuniões ao longo do ano letivo, e não apenas no momento de transição, podem proporcionar aos educadores de infância e professores do 1.º CEB uma oportunidade de conhecer melhor o trabalho de cada um, compreender as orientações curriculares e práticas adotadas nos diferentes níveis e, assim, facilitar a continuidade do ponto de vista curricular, pedagógico e organizacional, com o objetivo de garantir a sequencialidade do processo educativo.

Construir transições educativas de qualidade, implica que educadores de infância e professores do 1.º CEB conheçam os documentos orientadores de cada nível de educação e a especificidade das práticas inerentes a cada nível. Só com este conhecimento se pode refletir e cooperar com o objetivo de garantir uma continuidade pedagógica e curricular entre estes dois níveis de educação (Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2009).

Nos últimos anos, temos observado uma maior aproximação da EPE em relação aos outros ciclos de ensino, bem como uma colaboração mais intensa entre os educadores de infância e os docentes de outros ciclos. A revisão das OCEPE abriu um caminho importante para essa aproximação (Lopes da Silva et al., 2016). É essencial que os educadores de infância assumam um papel mais ativo no percurso escolar das crianças, sem perder a especificidade pedagógica associada à EPE. Os educadores de infância devem reconhecer-se como docentes integrantes de um sistema educativo mais amplo, no qual a EPE é a primeira etapa. Ao adotar uma visão mais holística da educação e do desenvolvimento infantil, e ao reconhecerem o valor do seu papel como profissionais da educação, os educadores de infância podem colher benefícios para a sua atuação profissional e contribuir para garantir a qualidade da EPE.

Apesar da existência de evidências científicas sobre a necessidade de uma articulação e flexibilidade curricular entre a EPE e o 1.º CEB no que diz respeito às transições educativas (Bolgenhagen et al., 2021; Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2016b; Cardoso et al., 2018), os resultados deste trabalho de investigação indicam que nem sempre essas diretrizes são seguidas na prática pelos docentes nos contextos educativos. Ainda há um longo caminho a percorrer para que as transições educativas sejam consideradas parte integrante da atuação pedagógica dos docentes e incluídas nos planos de atividades das escolas.

Nos contextos educativos, especialmente na EPE, é observada uma elevada concentração de docentes em fases finais de carreira. Essa realidade pode influenciar a visão que esses profissionais têm do seu papel como docentes e da importância das transições educativas. Pode-se levantar a hipótese de que os docentes em fases finais de carreira possam ter concepções e práticas mais enraizadas, que estejam associadas à normalização da descontinuidade pedagógica e curricular entre a EPE e o 1.º CEB. Para os docentes em fases finais de carreira, considerar mudanças nas suas concepções e práticas pode ser um caminho difícil de percorrer.

Apesar dos resultados do nosso trabalho de investigação indicarem algumas diferenças nas concepções e práticas relacionadas às transições entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, dependendo dos anos de experiência profissional enquanto docentes, essas diferenças podem não ter uma expressão significativa. Os valores atribuídos à importância das diferentes variáveis em estudo foram muito semelhantes nos grupos definidos com base nos anos de experiência profissional, e as diferenças encontradas podem estar condicionadas pelo tamanho considerável das amostras.

É importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB estabeleçam espaços efetivos de partilha e colaboração, com o objetivo de planear e desenvolver

atividades que facilitem as transições educativas. O diálogo entre esses docentes, que fazem parte de culturas profissionais distintas, é fundamental para construir as pontes e alianças necessárias entre a EPE e o 1.º CEB. No entanto, para que esse diálogo ocorra, é importante que seja contemplado na própria organização das escolas e incluído nos horários dos docentes. As lideranças dos contextos educativos devem reservar tempo para a preparação das transições e garantir os espaços e condições físicas adequadas para que a cooperação entre a EPE e o 1.º CEB seja efetiva (OCDE, 2017).

É importante destacar que a articulação e cooperação na transição das crianças da EPE para o 1.º CEB não devem pressupor uma antecipação das aprendizagens do 1.º CEB. Não deve ser adotada uma perspectiva maturacionista de *preparação e prontidão* das crianças para a escola, nem considerar a EPE apenas como uma fase preparatória para o 1º CEB. Entender a EPE como uma etapa preparatória para o 1.º CEB colocaria a EPE num papel subordinado, e numa lógica de preparação da criança exclusivamente para o seu sucesso escolar. A EPE possui sua própria especificidade e importância no desenvolvimento integral da criança, não devendo ser subjugada a uma visão puramente preparatória. A articulação e cooperação devem ocorrer num ambiente de igualdade e valorização da EPE, reconhecendo as suas contribuições e objetivos específicos no desenvolvimento da criança.

A EPE não deve ser entendida como subserviente do 1.º CEB, mas sim como um nível de educação com o qual o 1.º CEB deve procurar estabelecer uma parceria forte e igualitária. Essa colaboração deverá ter como objetivo comum promover um bom desenvolvimento escolar e social das crianças (OCDE, 2017). Esta pressão frequentemente exercida “de cima para baixo” pode levar a uma adoção de conteúdos e métodos na EPE que se assemelham ao 1.º CEB, numa tentativa de antecipar a escolarização das crianças, o que terá efeitos negativos nas suas aprendizagens futuras (OCDE, 2017). Uma EPE de qualidade deve “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Trabalhar as transições educativas passa por incluir a escola, as crianças, as famílias e as comunidades num objetivo comum de tornar as transições harmoniosas e significativas para todos os envolvidos nesse processo.

À luz dos modelos ecológicos de transição, é importante que a articulação não se restrinja apenas aos contextos escolares e aos profissionais de educação envolvidos. É igualmente importante e necessário estabelecer uma articulação com as famílias, para que elas possam estar envolvidas nessa fase importante da vida das crianças (Rimm-Kaufman &

Pianta, 2000; Dunlop & Fabian, 2007). A transição para o 1.º CEB representa um período complexo para as próprias famílias, exigindo delas uma adaptação às dinâmicas e ao funcionamento do novo contexto (Mata, Brito & Pereira, 2022). É importante que as famílias se sintam acolhidas e respeitadas durante o processo de transição (Griebel & Niesel, 2012). As escolas devem estar cientes de que a adaptação ao novo ciclo escolar depende, em parte, da atuação das famílias e de como elas se envolvem e apoiam as crianças durante esse período de transição (Arnold et al., 2006; Griebel & Niesel, 2009, 2012). Nesse sentido, é essencial valorizar e incluir as famílias como parceiras nas transições educativas (Griebel & Niesel, 2012; Mata, Brito & Pereira, 2022).

Os resultados desta investigação destacam a importância do diálogo estabelecido pelos docentes com as famílias durante as transições. No entanto, ainda não está claro qual é o conteúdo desse diálogo e como ele é efetivado. Será um diálogo espontâneo, sem planejamento, ou ocorrerá em reuniões de transição devidamente preparadas? A literatura tem enfatizado a importância de um diálogo esclarecedor com as famílias durante as transições, pois isso pode tranquilizá-las, proporcionar um maior conhecimento das regras e dinâmicas do novo ciclo e também promover um maior suporte emocional tanto para as famílias como para as crianças (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, é importante considerar as informações que serão transmitidas, bem como o momento e a forma como isso ocorrerá. Seria benéfico que educadores de infância e professores do 1.º CEB planeassem em conjunto reuniões com as famílias, ainda durante a frequência da EPE, para promover uma discussão sobre a transição para o 1.º CEB e a continuidade no que diz respeito às aprendizagens (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

Além desse diálogo com as famílias, o desenvolvimento de materiais de suporte e apoio às famílias em relação às transições educativas poderia ser uma atividade importante a ser realizada numa perspectiva de colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB (OCDE, 2017). Documentos que oferecessem estratégias de apoio que as famílias pudessem adotar no final da EPE e no início do 1.º CEB, refletindo a continuidade pedagógica entre às áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e as aprendizagens essenciais do 1.º CEB, poderiam tornar-se ferramentas importantes a serem utilizadas na área das transições.

O posicionamento das famílias em relação ao percurso educativo das crianças desempenha um papel fundamental no processo de transição para o 1.º CEB. É importante e urgente que o envolvimento da família não se restrinja apenas aos períodos de transições educativas, mas seja mantido ao longo de toda a frequência da EPE. Vários estudos têm mostrado que o envolvimento das famílias e a relação estabelecida entre as famílias e as

escolas facilitam a integração das aprendizagens das crianças e promovem seu sucesso social e escolar (e.g. Liu et al., 2020; Margetts, 2007; Smith & Sheridan, 2019). Assim, envolver as famílias em diversas atividades na EPE e manter uma comunicação frequente e positiva sobre as crianças pode aumentar a consciencialização sobre a importância e o papel da EPE e dos educadores de infância no percurso escolar das crianças.

Para garantir que o envolvimento das famílias no percurso educativo das crianças seja efetivo, é importante que os docentes levem em consideração a diversidade das famílias e das próprias crianças, desenvolvendo diferentes formas de participação que respeitem a individualidade de cada uma delas (Mata & Pedro, 2021). Essa participação e envolvimento das famílias devem ser abordados de maneira holística pelas escolas e não depender exclusivamente das iniciativas individuais dos docentes (Epstein, 2011). É de extrema importância que os docentes adquiram intencionalmente competências e conhecimentos para incentivar a participação das famílias e reconhecer a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Epstein, 2013; Mata, Pacheco, Brito et al., 2022). A formação inicial e contínua dos professores desempenha um papel crucial nesse sentido, onde a inclusão de áreas de estudo relacionadas à interação com as famílias pode promover a construção de conceitos e práticas educativas que valorizem e promovam a parceria entre famílias e escolas (Mata, Pacheco, Brito et al., 2022).

A literatura tem destacado que o desenvolvimento de práticas de transição está relacionado a resultados escolares e sociais positivos no 1.º CEB (LoCasale-Crouch et al., 2008; Viskovic, 2020), sendo importante que as escolas as planifiquem e implementem atividades numa perspetiva de ação conjunta entre escola, docentes, famílias e crianças (Schulting et al., 2005). A nível nacional, atualmente não existem diretrizes que ofereçam uma estrutura para o trabalho das escolas na área das transições educativas, exceto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que atualmente se constituem como um documento de referência para orientar as transições no contexto da EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A construção de um referencial relativo às transições educativas pode ser importante e agregar valor à intencionalidade educativa dos professores nessa área de atuação. Além disso, pode servir como uma ferramenta a ser utilizada pelas próprias estruturas de liderança das escolas na elaboração de seus projetos educativos e planos anuais de atividades. Esse referencial pode fornecer diretrizes claras e orientações práticas para promover transições suaves e eficazes entre diferentes ciclos educativos, levando em consideração as necessidades das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos. Isso pode contribuir para um planeamento mais efetivo e uma abordagem mais sistematizada no trabalho das escolas em relação às transições educativas.

Seria benéfico para Portugal adotar políticas de educação que incluam as transições educativas nos seus documentos orientadores e reconheçam a importância dessas transições para o bem-estar social e o sucesso escolar das crianças. Os documentos que sustentam as políticas de educação e definem as diretrizes para a ação dos docentes devem ser complementares em relação às transições, fornecendo orientações claras para a prática pedagógica dos docentes e incluindo essa área nos planos de ação adotados pelos contextos educativos (Borges, 2021). Seguir o exemplo de países como a Nova Zelândia (Peters, 2010) ou a Irlanda (O'kane, 2016), que estabelecem a obrigação de cada contexto educativo desenvolver os seus projetos educativos com ênfase nas transições, poderia ser benéfico para que todos os docentes reconhecessem a importância das transições educativas e as incorporassem na sua intencionalidade e prática pedagógica. Isso contribuiria para uma abordagem mais abrangente e integrada das transições no sistema educativo.

É essencial que as escolas assumam a responsabilidade de desenvolver programas de intervenção na área das transições educativas, adaptados às características das crianças, das famílias e dos contextos escolares. Esses programas devem ser alinhados com as perspectivas ecológicas e dinâmicas das transições (Pianta et al., 1999; Dunlop & Fabian, 2007), focando parcerias significativas entre os diferentes elementos envolvidos. Não se deve ignorar as características, especificidades e perspectivas de cada um deles, nem assumir que um é mais importante do que o outro (Dockett & Perry, 2002). Estudos da OCDE (2006) sugerem que a qualidade das transições depende dos contextos e das ações neles realizadas, ressaltando a necessidade de todos os envolvidos na transição (crianças, famílias e escolas) desenvolverem uma parceria forte e igualitária.

Ao considerar a transição, é essencial também pensar no acolhimento das crianças no novo ciclo e na forma como se prepara esse acolhimento e se atua com o objetivo de facilitar essa adaptação (Guzmann & Lund, 2012). As transições não devem ser vistas apenas como processos administrativos ou assimilação de novos conhecimentos num novo contexto escolar. Transitar implica uma mudança, e essa mudança deve ser acolhedora e respeitar a diversidade das crianças que ingressam no novo ciclo (Guzmann & Lund, 2012; Vasconcelos, 2009). É necessário que as escolas sejam sensíveis às necessidades individuais das crianças e criem um ambiente acolhedor que promova uma transição suave, considerando suas características, interesses e experiências anteriores. O acolhimento adequado é fundamental para estabelecer uma base sólida para a adaptação e o sucesso contínuo das crianças no novo ciclo escolar.

No processo de acolhimento, é igualmente importante que os professores do 1.º CEB considerem que a frequência da EPE não é obrigatória, o que significa que algumas crianças ingressam no 1.º CEB sem ter frequentado esses contextos. Para essas crianças, cuja

transição frequentemente ocorre do contexto familiar para o 1.º CEB, é importante estabelecer atividades de acolhimento diferenciadas que levem em conta não apenas a adaptação a um novo ciclo escolar, mas também a adaptação a um contexto educativo e às exigências inerentes ao mesmo.

Para que as crianças não sintam o início do ensino básico como uma ruptura abrupta em relação às suas experiências anteriores, é importante que o 1.º CEB se concentre nas aprendizagens essenciais do primeiro ano de escolaridade e as desenvolva de forma integrada, respeitando todas as experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças na EPE. É importante que o 1.º CEB garanta que todas as aprendizagens e competências desenvolvidas pelas crianças na EPE e no contexto familiar não sejam esquecidas ou desvalorizadas no início do novo ciclo. Em vez disso, devem ser consideradas como uma continuidade no percurso educativo das crianças, em que as novas aprendizagens são desenvolvidas com base nas competências e conhecimentos que as crianças já possuem (Formosinho et al., 2016; Griebel & Niesel, 2012; Vasconcelos, 2009).

Os resultados deste trabalho de investigação revelaram que os professores do 1.º CEB mencionaram a importância da frequência da EPE como um dos fatores relevantes na facilitação da transição e adaptação das crianças ao novo ciclo escolar. No entanto, podemos questionar se, apesar dessa valorização da EPE, os professores a têm realmente em consideração na sua prática pedagógica no 1.º CEB. Os estudos de Formosinho et al. (2016) destacaram uma contradição frequente entre o discurso de valorização da EPE e as práticas subsequentes no 1.º CEB. Até que ponto os professores do 1.º CEB diferenciam as suas práticas ao introduzir aprendizagens formais e curriculares, tendo em consideração as características, competências e necessidades das crianças? Existe uma sequencialidade educacional presente no planeamento da ação educativa dos docentes? A diferenciação pedagógica no 1.º CEB estará alinhada com o respeito à diversidade das competências e experiências adquiridas pelas crianças na EPE ou em outros contextos? Ou, ao contrário, estaremos ainda numa atuação pedagógica assente em atividades repetitivas e espartilhadas entre as diferentes disciplinas curriculares, iguais para todas as crianças e muitas vezes justificadas pela necessidade de cumprimento das aprendizagens essenciais?

No 1.º CEB o “tempo escolar não é o mesmo, o ensino em classe impõe-se, a consideração do ritmo individual não é fácil (Formosinho et al, 2016, p 164). As crianças acabarão por se adaptar às exigências e às regras do novo contexto, mas devemos questionar se essa adaptação é genuína ou apenas um mero conformismo estratégico, aceite como parte integrante da sua evolução na escola (Formosinho et al., 2016).

Enfrentar o desconhecido e fazer a transição para uma cultura pedagógica diferente, onde as relações sociais serão distintas e haverá uma rutura com o período escolar anterior, pode resultar em transições problemáticas se não forem devidamente planeadas e trabalhadas. Essas transições abruptas podem causar dificuldades no desenvolvimento escolar e social das crianças. Portanto, é importante que as investigações na área das transições educativas possam fornecer um conhecimento mais aprofundado sobre a complexidade desse processo. Um aumento do conhecimento nessa área pode contribuir para um trabalho efetivo que tenha como objetivo principal promover a qualidade das transições e a melhoria dos processos de adaptação das crianças ao novo ciclo escolar.

Os resultados desta investigação abrem espaço para futuras investigações que possam aprofundar o conhecimento na área das transições educativas. No entanto, as considerações apresentadas devem ser sempre analisadas com cautela, uma vez que ambos os estudos se concentraram na análise das concepções e práticas relatadas pelos professores num único momento, necessitando sempre de complementadas com outras investigações que tenham em consideração a complexidade e variedade dos fatores envolvidos nesse processo e que assumam um carácter longitudinal que permita acompanhar a evolução dos processos de transição e adaptação escolar das crianças.

De forma complementar aos estudos sobre as concepções dos docentes na área das transições educativas, seria importante realizar investigações que se concentrassem também na análise documental dos registos de educadores de infância e professores do 1.º CEB, projetos educativos e planos anuais de atividades das escolas. Isso ajudaria a compreender em que medida as questões de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB estão incluídas no planeamento e na implementação das atividades, e também como as mesmas são monitorizadas e avaliadas pelas diferentes estruturas das escolas. Uma análise das práticas emergentes nos contextos escolares, aliada a uma análise documental paralela, pode fornecer uma compreensão mais profunda dos processos educativos emergentes nos contextos escolares. Investigações dessa natureza podem permitir a análise de como as diretrizes políticas e as diretrizes adotadas pelos próprios contextos educativos são refletidas posteriormente na prática dos docentes.

Perspetivando a necessária articulação pedagógica e curricular, bem como a sequencialidade do currículo ao longo dos ciclos, conforme afirmado nos documentos legislativos, abre caminho para investigações centradas na perspetiva dos educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre essas questões. A utilização *focus group* com esses profissionais pode ser uma abordagem valiosa para as investigações nessa área. Além disso, investigações que incluam as perspetivas das lideranças escolares, dos decisores políticos e até de especialistas na área podem fornecer informações importantes sobre as transições

educativas e como elas são abordadas nos documentos orientadores e nas práticas emergentes nos contextos educativos. Analisar como as transições educativas são abordadas nas unidades curriculares dos cursos superiores de educação e nas formações complementares dos centros de formação pode ser outro objetivo importante de investigação.

Os estudos desenvolvidos nesta investigação focaram-se nos profissionais de educação, especificamente educadores de infância e professores do 1.º CEB. Considerando as transições educativas como processos ecológicos e dinâmicos, influenciados e participados por diferentes contextos, o desenvolvimento de investigações futuras envolvendo outros atores nas transições poderia ser importante para aprofundar o conhecimento sobre esse tema e fornecer diretrizes relevantes para a prática educativa. Estudos sobre as conceções das crianças em relação à sua transição e adaptação ao 1.º CEB poderiam trazer contribuições valiosas. Analisar como as crianças antecipam a sua transição, quais são as suas expectativas e sentimentos em relação a essa nova etapa escolar, e como elas compreendem o papel dos docentes e das suas famílias nessa transição forneceria informações relevantes para o planeamento das ações a serem desenvolvidas pelas escolas e até pelas próprias famílias.

Considerando a importância do envolvimento das famílias nas práticas de transição e acolhimento nos contextos educativos, conforme evidenciado em diversos estudos (Formosinho et al., 2016; Mata, Brito & Pereira, 2022), seria relevante desenvolver estudos futuros com o objetivo de compreender melhor como as famílias vivenciam esse processo e quais dificuldades que enfrentam. À semelhança deste estudo com foco nas conceções e práticas no contexto da transição educativa, seria importante realizar investigações sobre as conceções das famílias em relação a esse processo de transição. Em investigações com amostras de pequena dimensão poder-se-ia recorrer a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas ou *focus groups* entre famílias. Por outro lado, em investigações que procurassem alcançar amostras mais alargadas poder-se-ia utilizar uma metodologia de inquérito por questionário com disseminação online. Parece, no entanto, importante que investigações desta natureza pudessem assumir um carácter longitudinal, com duas fases de recolha de dados: a primeira nos últimos meses de frequência da EPE e a segunda alguns meses após o início do 1.º CEB.

Numa perspetiva de conclusão deste trabalho de investigação, é importante destacar que as transições entre ciclos e níveis escolares representam tanto oportunidades de crescimento como desafios significativos para as crianças ao longo do seu percurso educativo. Num período de aproximadamente dois meses, durante a transição da EPE para o 1.º CEB, as crianças passam de ser simplesmente crianças do Jardim de Infância para assumirem o estatuto de alunos do 1.º CEB. Essa transição traz consigo novas

responsabilidades e a importante tarefa de se adaptarem às aprendizagens e corresponderem às expectativas criadas em torno dessa transição. É fundamental que os profissionais de educação reconheçam o impacto significativo que esses períodos de transição têm na vida escolar e social das crianças, e que isso seja incorporado na intencionalidade educativa e nas práticas desenvolvidas nas escolas. A colaboração entre a EPE e o 1.º CEB deve procurar garantir a continuidade da ação educativa desenvolvidas nos diferentes níveis e ciclos de educação, promovendo uma complementaridade nas práticas pedagógicas e nas diretrizes curriculares (Formosinho et al., 2016). Essa colaboração é essencial para proporcionar uma transição suave e eficaz, que apoie as crianças nesse processo de mudança e favoreça seu desenvolvimento escolar e social de forma integrada.

Os estudos realizados nesta investigação proporcionaram uma compreensão da complexidade inerente aos processos de transição e dos grandes desafios enfrentados pelas escolas e seus profissionais na atuação nessa área. Embora as transições educativas sejam compreendidas e descritas na literatura como processos ecológicos e dinâmicos (Dunlop & Fabian, 2007; Formosinho et al., 2016), ainda há um longo caminho a percorrer quer na compreensão desse fenómeno como na atuação desenvolvida em prol do mesmo. Esse caminho deve afastar-se do conceito de *prontidão escolar das crianças* e se aproximar do conceito de *prontidão das escolas* para acolher a diversidade das crianças e suas famílias. As escolas devem assumir a responsabilidade de estar preparadas para atender às necessidades e características individuais das crianças, assim como à diversidade cultural das suas famílias (Ramey & Ramey, 1994). É fundamental que as escolas sejam ambientes inclusivos, capazes de adaptar as suas práticas pedagógicas e diretrizes para garantir que todas as crianças sejam acolhidas e apoiadas no seu percurso educativo. O conceito de *prontidão das escolas*, leva-nos também destacar a importância da preparação e capacitação dos docentes, bem como da criação de ambientes que promovam a diversidade, a inclusão e o respeito pelas singularidades de cada criança e família.

Colaboração, cooperação e intervenção são as palavras de ordem para garantir a continuidade no desenvolvimento e percurso educativo das crianças, bem como assegurar transições bem-sucedidas (OCDE, 2017). A intervenção nessa área implicará sempre apoiar todos os envolvidos nas transições - as crianças, as famílias, os docentes, os contextos escolares e suas lideranças, e até mesmo os decisores políticos. A colaboração e cooperação exigirão uma abordagem equitativa, considerando os diferentes contextos – EPE e 1.º CEB, onde a convergência pedagógica e a colaboração na atuação devem garantir a continuidade do processo educativo e a qualidade das transições (Formosinho et al., 2016).

As escolas, os docentes, as famílias e as próprias comunidades devem estar cientes da complexidade das transições educativas entre os ciclos e níveis educativos e da dificuldade

natural que as crianças podem enfrentar na sua adaptação ao novo contexto escolar. É importante que essas transições sejam incluídas na ação de todos os envolvidos, assumindo uma perspectiva de colaboração e parceria em prol das transições e do desenvolvimento escolar e social. A construção dessas parcerias é fundamental para promover os efeitos positivos das transições educativas (Besi & Sakellariou, 2019a; Sheridan et al., 2012).

O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:

“Vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada”.

O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:

“Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto”.

O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.

(Coelho, 1997, p.114)

Nas suas transições, as crianças têm um papel importante como “guerreiros da luz”, enfrentam o desafio de lidar com o medo que as transições podem trazer, e, ao mesmo tempo, lutam para manter o desejo de entrar num caminho de novas descobertas e aprendizagens, que muitas vezes chamam de “escola dos crescidos”.

Cabe às escolas e às famílias apoiar as crianças nesse caminho, colaborando e assegurando que as transições sejam períodos valiosos e significativos. Ao preparar as transições com respeito pela diversidade das crianças e das suas famílias, e garantindo que cheguem ao 1.º CEB com uma bagagem enriquecedora de experiências e conhecimentos provenientes de uma EPE de qualidade, assegura que todo o caminho percorrido não tenha sido em vão.

Referências Bibliográficas

- Abellán, C. (2019). Las Transiciones Educativas Y Su Influencia En El Alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., & LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.001>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Akçınar, B. (2013). The Predictors of School Adaptation in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1099–1104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338>
- Alarcão, I., (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. Actas do Seminário “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Relatório de Estudo”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from 2022, 18 December. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, J., Cruz, J., Constante, P., Pinto, P., Almeida, M., Lopes, E., Silva, C., Macedo, A., Monteiro, L., Oliveira, T., & Cruz, F. (2017). Competências de matemática e de literacia emergente: Estudo correlacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 85. <https://doi.org/10.21814/rpe.7475>
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). Is everybody ready. *Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. Background paper for EFA Global Monitoring Report, 2006*.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10). <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. In *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 16). https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Barnett, W.S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975–978.
- Bay, A. (2020). Determining Children's Primary School Readiness Level. *European Journal of Educational Sciences*, 7(4), 80-110.
- Bell-Booth, R., Staton, S., & Thorpe, K. (2014). Getting There, Being There, Staying and Belonging: A Case Study of Two Indigenous Australian Children's Transition to School. *Children & Society*, 28(1), 15–29. <https://doi.org/10.1111/J.1099-0860.2012.00441.X>
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J., & Moreau, A. C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *Journal of Educational Research*, 111(4). <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019a). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2555431>

- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019b). Children's difficulties in transition to primary school in Greece. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(1), 142-152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2579430>
- Bethere, D., Pavitola, L., & Grava, J. (2022). Comparative analysis of conceptual guidelines for transition preschool – primary school. *EDULEARN22 Proceedings*, 1, 4211–4221. <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2022.1009>
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305–323
- Bigras, N., Laurin, I., & Leher, J. (2017). Preparing children and families for the transition to school: the role of early childhood educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, 10. <https://www.researchgate.net/publication/325716892>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 2002, 43–55.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2002). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families - Harvard Family Research Project. Retrieved from 2022, 18 December. <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/the-transition-to-kindergarten-a-review-of-current-research-and-promising-practices-to-involve-families>
- Bolgenhagen, S. K., Cosme, A., Pinheiro, A. C., Bolgenhagen, S. K., Cosme, A., & Pinheiro, A. C. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Série-Estudos*, 26(56), 95–116. <https://doi.org/10.20435/SERIE-ESTUDOS.V26I56.1442>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borges, M. (2021). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 93-106.
- Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Educational Researcher*, 45(4), 419–434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology*, (pp. 993 – 1028). New York: J. Wiley and Sons.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.

- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In A. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. (pp. 52–63). Routledge.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18–31.
- Cadima, S., Abreu-Lima, I., Gomes, V., Coelho, V., Lobo, C., & Ramalho, C. (2008). Avaliação de Competências de Matemática dos 4 aos 7 anos de Idade. In A. P. Noronha et al. (Coord.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579–620.
- Cardona, M. J. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Revista Aprender*, 26, 41–49.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 8(1), 13–34.
- Cardoso, A., Carugati, F., Lacerda, C., & Fidalgo, S. (2018). Articulación curricular entre la educación pre-escolar y el 1er ciclo de la enseñanza básica: concepciones y prácticas. *Millenium- Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(6), 77–86. <https://doi.org/10.29352/mill0206.07.00161>
- Carida, H. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550800>
- CASEL. (2013). Effective social and emotional learning programs. Retrieved from 2022, 18 December. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Cassidy, M. (2010). 'They do it anyway': a study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/09575140500127923>
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, M., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Espanola de Pedagogia*, 70(253), 537–552.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1.º ciclo, aprender por projetos: continuidades e discontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-144.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>

- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639–664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1, 461–555.
- Coelho, A. (2009). “Intencionalização” educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 2.
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Retrieved from 2022, 18 December. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75–95. <https://doi.org/10.3102/01623737025001075>
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. L., & Mcdermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016a). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016b). “Giant Leap 1”: A Social and Emotional Learning program’s effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.002>
- Correia, K., Marques-Pinto, A., & Roberto, M. S. (2017). Adaptação na Transição para a Escola: Estudo do Questionário de Adaptação Escolar e da Escala de Competência Social do SSBS-2. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 3(45), 17-31.
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers’ practices mediate the association between teachers’ ideas and children’s perceived participation in early childhood education. *Children and youth services review*, 108, 104668.
- Costa, J. (2022, October 4). *OCDE reconhece resultados no investimento em políticas educativas em Portugal*. República Portuguesa – XXIII Governo. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=ocde-reconhece-resultados-do-investimento-nas-politicas-educativas-em-portugal>
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo: ESSE de Paula Frassinetti*, 6, 15–21. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/9111/2/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf

- Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles, SAGE.
- Cruz, J., Amaral, J., Almeida, M., & Constante, P. (2014). "MATIGA–Matemática Amiga": Um projeto de promoção de competências matemáticas na educação pré-escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII, 1, 22–35.
- Cruz, V., & Oliveira, M. (2018). Representações das crianças na transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 195-203.
- Cryer, D., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2000). Continuity of caregiver for infants and toddlers in center-based childcare: Report on a survey of center practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 497-514. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00069-2)
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new childcare classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005>
- Daly, M., & Grant, G. (2022). MoScél (My story): Evaluation of the transition to school initiative in Ireland. In S. Dockett, & B. Perry (Eds) *Evaluating transition to school programs. Learning from research and practice* (pp. 186-193). Routledge.
- Davis, H., & Andrzejewski, C. (2009). Teacher beliefs. *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia (PCL)*, 2, 909–915.
- Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., & Grimm, K. J. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.005>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*.
- deMarrais, K., & Lapan, S. (2003). *Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Dockett, S. (2022). Putting it into practice: Planning and implementation an evaluation. In S. Dockett, & B. Perry (Eds) *Evaluating transition to school programs. Learning from research and practice* (pp. 101-109). Routledge.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's Ready for What?. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Dockett, S., & Perry, B. (2022). What is meant by a successful or effective transition to school program? In S. Dockett, & B. Perry (Eds) *Evaluating transition to school programs. Learning from research and practice* (pp. 37-51). Routledge.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217–230. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. (UNSW press, Ed.). UNSW press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian journal of early childhood*, 34(1), 20-26.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 163-177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Dockett, S. & Perry, B. (2021). Invisible transitions: Transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 224-235. <https://doi.org/10.1177/18369391211009698>
- Dockett, S., Perry, B., Howard, P., Whitton, D., & Cusack, M. (2002). Australian Children Starting School. *Childhood Education*, 78(6), 349–353. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522204>
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2010). School readiness: what does it mean for Indigenous children, families, schools and communities Closing the Gap Clearing House. Retrieved from 2023, 25 February. <https://www.aihw.gov.au/getmedia/1dbd1d43-511a-4528-9d69-c3835204bc8b/ctg-ip02.pdf.aspx?inline=true>
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2010). What will my teacher be like? Picture storybooks about starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(3), 33–41. <https://doi.org/10.1177/183693911003500305>
- Drake, C., Spillane, J. P., & Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00220270119765>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunlop, A. W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 67-86.
- Dunlop, A. W. (2015). The developing child in society: making transitions. *A critical companion to early childhood*, 142-153.
- Dunlop, A., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. London: Open University Press.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199–206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>
- Ebbeck, M., Saidon, S. B., & Teo, L. Y. (2013). Children's voices: Providing continuity in transition experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291–298.
- Einarsdóttir, J. (2002). Manifestations of Cultural Beliefs in the Daily Practice of Icelandic Preschools. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 35–49. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016704>
- Einarsdóttir, J. (2006). From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/00313830600575965>

- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/13502931003784370*, 18(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Eisenberg, N.; Valiente, C., & Eggum, N. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Elliott, A. (1995). Family Experiences of Transition from Child Care to School. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*, 18–22.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erkan, N. S., Elkin, N., Kavgaoğlu, D., Ocal Dörterler, S., & Kerigan, B. (2021). Views of Kindergarten and First-Grade Teachers on School Readiness. *Theory and Practice in Child Development*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2021.2>
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 39–47. <https://doi.org/10.1080/1470329032000172702>
- Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). *Children's beliefs concerning their school performance at the end of the first grade in Finland*. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2089132>
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2002). *Transition in the early years: debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York. Routledge Falmer.
- 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>
- Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas: de Primaria a Secundaria. Traspaso o acompañamiento?. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 48, 159–184.
- Faneytt, E., & Ruíz, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 419–438. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100419>
- Fang, Z. (2006). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Fayez, M., Ahmad, J. F., & Oliemat, E. (2016). Jordanian Kindergarten and 1st-Grade Teachers' Beliefs About Child-Based Dimensions of School Readiness. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1178195>
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). *A supervisão na formação de professores (Volume 1)*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. (1ª edição). Porto Editora.
- Fridani, L. (2020). First Grade Teachers' Expectations of Children's Skills in Transition to Primary School. *Indonesian Journal of Economics, Social, and Humanities*, 2(1), 51–63. <https://doi.org/10.31258/ijesh.2.1.51-63>

- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 5(2), 65-78.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research papers in education*, 30(4), 492-505.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 55-67. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2017.01.007>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000). The children's voice in the complex transition into kindergarten and school. In *10th European Conference on Quality in Early Childhood Education" Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services"*, London (Vol. 29).
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 25-33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2012). Transição para a escola do 1.º ciclo - perceber quem está envolvido e os efeitos da sua cooperação. *Infância Na Europa*, 22, 6-7.
- Guimarães, A. S., & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00067.x>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guzman, M., & Lund, S. (2012). Transições, mudanças que fazem crescer. *Infância Na Europa*, 22, 4-5.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 613-626. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.001>

- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering Preschool: Family and Professional Experiences in This Transition Process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279–293. <https://doi.org/10.1177/10538151000230040701>
- Harper, L. J. (2016). Supporting Young Children's Transitions to School: Recommendations for Families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653–659. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0752-z>
- Harteis, C., Koch, T., & Morgenthaler, B. (2008). How intuition contributes to high performance: An educational perspective. *US-China Education Review*, 5(1), 68-80.
- Hirts, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: A review of the literature. Retrieved from 2023, 31 December. <http://www.olivephillipskindergarten.com.au/OPK/wp-content/uploads/2015/11/Transition-to-Primary-School-A-review-of-the-literature.pdf>
- Hong, X., Lu, Y., & Zhu, W. (2022). Children's school feelings and adaptation during the transition from kindergarten to primary school in China. *Early Education and Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2090774>
- Hopps-Wallis, K., Fenton, A., & Dockett, S. (2016). Focusing on strengths as children start school: What does it mean in practice? *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/183693911604100214>
- Hu, A. (2021). What Matters? A Case Study of Primary School Teachers' Perspectives on Transition to School. In S. Vorkapic & J. LoCasale-Crouch (Eds.), *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transitions to School*. (pp. 205–221). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4435-8.ch010>
- Huang, F. L. (2014). Further understanding factors associated with grade retention: Birthday effects and socioemotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.12.004>
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora.
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Johnson, C., Taga, B., & Hughes, B. (2018). An introduction to transition services and support—Where are we and how did we get here?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018(160), 9-23. <https://doi.org/10.1002/ace.20296>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850–867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgment. *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*.
- Kaplun, C., Grace, R., Knight, J., Anderson, J., West, N., Mack, H., Comino, E., & Kemp, L. (2017). 'Everybody Has Got Their Own Story': Urban Aboriginal Families and the Transition to School. In *International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 21). https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_5
- Kienig, A. (2013). Children's transition from kindergarten to primary school. In *International Perspectives on Transition to School* (pp. 38–48). Routledge.
- Kinkead-Clark, Z. (2015). 'Ready for big school': making the transition to primary school – a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.999027>

- Kirk-Downey, T., & Perry, B. (2006). Making Transition To School a Community Event: the Wollongong Experience. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 40–49.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Knaus, M., & Warren, J. (2015). A supported playgroup located on school grounds: Developing family relationships within a school environment to support children's transition to school. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, (18), 20-36.
- Koçak, D., & Incekara, S. (2020). Determination of Primary Education Teachers' and Preschool Education Teachers' Views on School Readiness. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 170–190. <https://doi.org/10.30831/akukeg.557152>
- Kreider, H. (2002). Harvard Family Research Project Getting Parents “Ready ” for Kindergarten : The Role of Early Childhood Education. *Child Development*, April.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/J.1468-2958.2004.TB00738.X>
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children’s competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–484. <https://doi.org/10.3102/00346543070004443>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children’s Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1996.TB01785.X>
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104–110.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stang, K. K., & Carter, E. W. (2009). Teacher Expectations of Students’ Classroom Behavior: Do Expectations Vary as a Function of School Risk? *Remedial and Special Education*, 31(3), 163–174. <https://doi.org/10.1177/0741932508327464>
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators’ belief systems. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 343–349. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0215-2>
- Lau, E. Y. H., & Power, T. G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 88, 257–266. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2018.03.018>
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré escolar. *PSICOLOGIA*, 23(2), 43–54. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.326>
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2008). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas Do 6º Encontro Nacional/4º Internacional Em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*.
- Lehrer, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Preparing Children and Families for the Transition To School: the Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, 10, 3–23. [https://archipel.uqam.ca/11723/1/Lehrer et al_transitions in childhood_2017.pdf](https://archipel.uqam.ca/11723/1/Lehrer_et_al_transitions_in_childhood_2017.pdf)
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children’s early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062-1077. <https://doi.org/10.1037/a0020066>

- Lin, H.-L., Gorrell, J., & Silvern, S. B. (2001). Taiwan's early childhood preservice teachers' professional beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 242–255. <https://doi.org/10.1080/02568540109594964>
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- Ling, L. Y. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 19–31. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022396>
- Liu, Y., Sulaimani, M. F., & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research & Practice*, 10(1), 161-166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Lopes da Silva, I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Retrieved from 2022, 18 December. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Retrieved from 2022, 18 December. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- 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.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- Margetts, K. (1999). Transition to school: looking forward. In *Putting Children On Top: Issues of Policy and Practice for the New Millenium* (pp. 14-17). Australian Early Childhood Association.
- Margetts, K. (2002a). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2002b). Planning transition programmes. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transition in the early years: Debating progression and continuity for children in early education* (pp. 111 – 122). RoutledgeFalmer.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 5-14.
- Margetts, K. (2007). Preparing Children for School—Benefits and Privileges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43–50. <https://doi.org/10.1177/183693910703200208>
- Margetts, K. (2009). European Early Childhood Education Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/13502930903101511>

- Margetts, K., & Phatudi, N. C. (2013). Transition of Children from Preschool and Home Contexts to Grade 1 in Two Township Primary Schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 39–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760341>
- Marin, D.C., Bocoş, M., Mărginean, L.C., & Şeulean, I.L. (2021). Strategies to Facilitate the Transition of Preschoolers from Kindergarten to School. *Educatia 21 Journal*, 21(21), 17. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.21.17>
- Marković, I. H., & Jagodić, G. K. (2021). Transition to Elementary School in Croatia: Examining the Determinants of Children's Early School Adjustment. In *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School* (pp. 165–187). IGI Global.
- Martí, G. P., Caballero, F. S., & Sellabona, E. S. (2022). Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills. *Revista de Educacion*, 2022(395), 277–303. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Martins, C. C. (2020). *Uma viagem para o 1.º ciclo. A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico: estratégias e materiais para a prática*. [Dissertação de mestrado, Ispa – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/8036>
- Marôco, J. (2014a). Análise Estatística com o SPSS Statistics (6º ed.). Report Number.
- Marôco, J. (2014b). Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, Software & Aplicações (2ª ed.). Report Number.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 163-290. <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>
- Mata, L., Brito, A. T., & Pereira, M. (2022). Transição para a escolaridade obrigatória: Um olhar sobre as famílias. *Medi@ções*, 10(2), 70-83. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.358>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância. *Ministério da Educação. Direção Geral de Educação (DGE)*. Retrieved from 2023, 8 May. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- McCarty, F., & Abbott-Shim, M. (2010). The Relationship Between Teacher Beliefs and Practices, and Head Start Classroom Quality. *Early Education and Development*, 12(2), 225–238. https://doi.org/10.1207/S15566935EED1202_4
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2788.2006.00783.X>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- Miller, K. (2015). From past to present: how memories of school shape parental views of children's schooling. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 153–171. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.992869>
- Miller, M. M., & Kehl, L. A. M. (2019). Comparing Parents' and Teachers' Rank-Ordered Importance of Early School Readiness Characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 47, 445-453. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00938-4>

- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(02), 57-68.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Org.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moyle, K. (2019). Literature Review: Indigenous early childhood education, school readiness and transition programs into primary school. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research. Retrieved from 2023, 28 March. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=littlejbigcuz>
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Educação Básica: As primeiras etapas*. 26. 55-61.
- Niklas, F., Cohrssen, C., Vidmar, M., Segerer, R., Schmiedeler, S., Galpin, R., Klemm, V. V., Kandler, S., & Tayler, C. (2018). Early childhood professionals' perceptions of children's school readiness characteristics in six countries. *International Journal of Educational Research*, 90, 144-159. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.001>
- Noel, A. (2010). Perceptions of school readiness in one Queensland primary school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 28-35
- Noel, A. (2011). Easing the Transition to School: Administrators' Descriptions of Transition to School Activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 44–52. <https://doi.org/10.1177/1836939111103600407>
- O'Kane, M., Hayes, N. (2007). The Transition from Preschool to School for Children in Ireland: Teachers Views. *Journal of Early Childhood Studies*, 1, 125-139. <https://doi.org/10.21427/D7X90P>
- O'Kane, M. (2016). Transition from preschool to primary school. *Dublin: National Council for Curriculum and Assessment*. Retrieved from 2023, 13 May. https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf
- OCDE (2006). Starting Strong II – Early Childhood Education and Care. Retrieved from 2022, 28 December. https://read.OECD-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page3
- OCDE (2017). Starting Strong V – Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Retrieved from 2022, 30 December. https://read.OECD-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page1
- OCDE (2020). Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions. Retrieved from 2022, 30 December. <https://www.OECD.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf>
- OCDE (2018). Starting Strong. Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. Retrieved from 2022, 31 December. <https://www.OECD-ilibrary.org/sites/9789264085145-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264085145-en>
- Oliveira, L. M. (2016a). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1, 118-127. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>

- Oliveira, L. M. (2016b). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico. Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7349>
- Packer, R., Thomas, A., Jones, C., & Watkins, P. (2021). Voices of transition: sharing experiences from the primary school. *Education 3-13*, 49(7), 832-844.
- Padilla Faneytt, E., Mayor Ruíz, C., Padilla Faneytt, E., & Mayor Ruíz, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 419–438. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100419>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palmer, D. J., Stough, L. M., & Burdenski, T. K. (2005). *Palmer 2005 Identifying Teacher Expertise - Examination of Researchers-Decision-Making*. 40(1), 13–25.
- Perry, B., & Dockett, S. (2011). "How'bout we have a celebration!" Advice from children on starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 373–386. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597969>
- Perry, K., & Weinstein, R. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177–194. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304>
- 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
- Petriwskyj, A., Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj, Eds.). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices Related to the Transition to School: Results of a National Survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://doi.org/10.1086/461944>
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. 4^a Edition. Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pianta, R.C., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: Na ecological approach to kindergarten transition. In: R. C. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten*, (pp. 3 – 12). Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Tritrini, C., & Taeschner, T. (2013). *International Journal about Parents in Education The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing*. 7(2), 145–155.
- Potter, G., & Briggs, F. (2003). Children Talk about their Early Experiences at School. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(3), 44–49. <https://doi.org/10.1177/183693910302800308>
- 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. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2019.104742>

- Purpura, D. J., Baroody, A. J., & Lonigan, C. J. (2013). The transition from informal to formal mathematical knowledge: Mediation by numeral knowledge. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 453–464. <https://doi.org/10.1037/a0031753>
- Queensland Government (2022). Supporting transitions: continuity of learning in the early years. Retrieved from 2022, 31 December. <https://schoolreviews.education.qld.gov.au/res/Documents/supporting-transitions-early-years.pdf>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 471–491. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2007). Early learning and school readiness can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 329–350. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034>
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). Commentary: The Transition to School: Opportunities and Challenges for Children, Families, Educators, and Communities. *The Elementary School Journal, 98*(4), 293–295. <https://doi.org/10.1086/461896>
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação, 31*(3), 268–273.
- Richit, A. (2021). Teacher professional development: a theoretical framework. *Research, Society and Development, 10*(14), e342101422247. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 640. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000237>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rodrigues, I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Revista Interações, 24*(1), 7-24. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Roldão, M. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, 24*–29.
- Roldão, M.C. (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Relatório de Estudo. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995–1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Rous, B. & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood*. United States of America: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rovira, E., & Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa, RIE, 16*(2), 155–184.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C., & Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood Poverty: Implications for School Readiness and Early Childhood Education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 323–346). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata.
- Şahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013a). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3). <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1665>
- Saldaña, J. (2013). *Coding manual for qualitative analysis (2nd ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Santos, A. I., & Martins de Sousa, E. (2021). I Really Want to Learn New Things! Children's Perspectives on Educational Transition. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(5), 365–365. <https://doi.org/10.36941/AJIS-2021-0145>
- Santos, A. I., & Martins, M. A. (2014). Conceções de educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso Conceptions of the Portuguese Preschool teachers about writing language : a case study. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 1(1), 26-34. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.19>
- Santos, M. (2020). “O meu filho vai para a escola dos crescidos...” – A transição da educação pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico aos olhos da família. [Dissertação de mestrado, Ispa – Instituto Universitário]. Repositório do Ispa. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8002/1/24070.pdf>
- Santos, S. (2013). Transição para a vida ativa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 20, 81–96.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*, 90(1), 45–56.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Seabra-Santos, M., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., & Azevedo, A. F. (2022). Transition to primary school of children in economic disadvantage: Does a preschool teacher training program make a difference? *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 1071–1081. <https://doi.org/10.1007/S10643-021-01240-Y>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serry, T., Imms, C., Froude, E., Joffe, B., Heine, C., & Merrigan, C. (2014). Preparatory teachers' perceptions of school readiness: A survey of Victorian teachers. *Australian Educational Researcher*, 41(1), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0126-8>
- Shahnaz, S. (2015). Bridging the Gap between Preschool and Elementary School Leveling the Playing Field for Underserved Children: Leveling the Playing Field for Underserved Children. Retrieved from 2022, 31 December. <http://www.Ero.gov.nz/assets/Uploads/2015-Continuity-of-Learning-pdf>
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew Garbacz, S., Witte, A., & Kwon, K. (2019). A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 93–102.

- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. *Brincar e Aprender Na Infância*, 21, 39–56.
- Silva Cruz, S., Cordeiro da Silva, K. (2020). As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. *Revista Formação em Movimento*, 2(4), 439-458.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra: Revista Científica*, 111–118. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637–653. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211. https://doi.org/10.1177/1558689807302814/ASSET/1558689807302814.FP.PNG_V03
- Xin, T. & Shen, J. (1999). On Teachers' Beliefs. *Journal of Beijing Normal University*, Vol. 1., 5–12.
- Unesco (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retrieved from 2022, 18 December. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Urbina Garcia, M. A. (2014). *Transition from Preschool to First Grade Primary School in Mexico: The Perceptions of Teachers, Headteachers and Parents*. [Doctoral dissertation, University of York]. White Rose eTheses Online. <https://etheses.whiterose.ac.uk/8540/>
- Urbina-García, M. Á., & Urbina-García, M. Á. (2020). Programa de Intervención para facilitar la Transición al Primer año de Primaria. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 11(21), 1-19. <https://doi.org/10.32870/DSE.V0I21.664>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2018). Teachers' high-stakes decision making. How teaching approaches affect rational and intuitive data collection. *Teaching and teacher education*, 71, 108-119.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1-º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Infância*, Nº 81, 44–46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- VERBI Software (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. <http://www.maxqda.com>
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977 – 1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

- Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 20(3), 51–75. <https://doi.org/10.15516/CJE.V20I0.3326>
- Viskovic, I., & Višnjic-Jevtic, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262–276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. In *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano: Vol. Diciembre*. Retrieved from 2022, 31 December. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigacion_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_analisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf
- Vorkapić, S. T., & LoCasale-Crouch, J. (2021). *Supporting children's well-being during early childhood transition to school*. IGI Global.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227–249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351–375.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387–396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>
- Wong, M. (2014). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>
- Xu, L. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1397-1402>
- Yeo, L. S., & Clarke, C. (2007). Adjustment to the first year in school — A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55-68. <https://doi.org/10.1080/13502930285209911>
- Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidades y Transiciones. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 6, 7-26.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., Yavuz, E. A., & Yorulmaz, A. (2018). The Curriculum of Preschool and Primary School: Examination of Teacher Candidates' Views. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 902–934. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.403605>
- Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>
- Zhang, X., Sun, L., & Gai, X. (2008). Perceptions of teachers' and parents' regarding school readiness. *Frontiers of Education in China*, 3(3), 460–471. <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0030-6>
- Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). *Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking*. 17, 469–485.

Legislação

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Diário da República, Série I*(300) <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129) <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Despacho n.º 6478, de 26 de julho. *Diário da República, Série II*(143) <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, Série II*(138) <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, Série I*(237) <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República, Série I-A*(34) <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República, Série I*(166). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275>

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República, Série I*(128). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/65-2015-67664945>

Anexos

Anexo 1

Estudo I – Educadores de infância - Consentimento informado e esclarecido de participação no projeto de investigação

(Nome) (...), Educador(a) de Infância, a exercer funções no (...), autorizo e manifesto a minha vontade de participação voluntária no presente Projeto de Investigação.

Tomei conhecimento dos objetivos gerais do projeto de investigação (estudo da temática da transição e adaptação escolar das crianças ao 1.º ano de escolaridade - conceções e práticas dos educadores de infância) e de que os dados recolhidos têm como finalidade a presente investigação, sendo garantido que não será feito uso dos mesmos para outras finalidades.

Autorizo a gravação da entrevista individual em formato áudio e a sua posterior transcrição e análise de conteúdo, estando assegurados pela equipa de investigação todos os procedimentos de confidencialidade e anonimato no que se refere ao tratamento dos dados pessoais.

Confirmo que fui informado(a) do poder de revogação do presente consentimento, sempre que o desejar, através de informação escrita por endereço de correio eletrónico aos responsáveis pelo tratamento dos dados (abaixo identificados).

Confirmo a garantia por parte da equipa de investigação que serão cumpridos os princípios previstos na Lei de Proteção de Dados Pessoais (Lei N.º 67/98 de 26 de outubro), nomeadamente o tratamento de dados de forma lícita, a finalidade determinada e explícita para a utilização dos dados recolhidos, a garantia de conservação dos dados por um período de tempo necessário para a prossecução das finalidades de recolha, a garantia de segurança e confidencialidade do tratamento de dados, a garantia no controlo de acesso (só os responsáveis pelo tratamento dos dados têm acesso aos mesmos) e garantia de controlo de transporte (não será permitida a leitura, cópia ou alteração dos dados por elementos que não os responsáveis pelo tratamento dos dados).

Confirmo a garantia por parte da equipa de investigação que em nenhum momento será solicitada a minha identificação pessoal nos meios de inquirição nem a publicação de dados pessoais que permitam a identificação da minha pessoa e o cruzamento com os dados recolhidos.

Tomei conhecimento que este consentimento informado e esclarecido ficará na posse da Direção da Escola/Agrupamento de Escolas onde exerço a minha atividade profissional.

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo 2

Estudo I: Professores do primeiro ciclo do ensino básico - Consentimento informado e esclarecido de participação no projeto de investigação

(Nome) (...), Professor do Ensino Básico, a exercer funções no (...), autorizo e manifesto a minha vontade de participação voluntária no presente Projeto de Investigação.

Tomei conhecimento dos objetivos gerais do projeto de investigação (estudo da temática da transição e adaptação escolar das crianças ao 1.º ano de escolaridade - conceções e práticas educativas) e de que os dados recolhidos têm como finalidade a presente investigação, sendo garantido que não será feito uso dos mesmos para outras finalidades.

Autorizo a gravação da entrevista individual em formato áudio e a sua posterior transcrição e análise de conteúdo, estando assegurados pela equipa de investigação todos os procedimentos de confidencialidade e anonimato no que se refere ao tratamento dos dados pessoais. Confirmando que fui informado(a) do poder de revogação do presente consentimento, sempre que o desejar, através de informação escrita por endereço de correio eletrónico aos responsáveis pelo tratamento dos dados (abaixo identificados).

Confirmando a garantia por parte da equipa de investigação que serão cumpridos os princípios previstos na Lei de Proteção de Dados Pessoais (Lei N.º 67/98 de 26 de outubro), nomeadamente o tratamento de dados de forma lícita, a finalidade determinada e explícita para a utilização dos dados recolhidos, a garantia de conservação dos dados por um período de tempo necessário para a prossecução das finalidades de recolha, a garantia de segurança e confidencialidade do tratamento de dados, a garantia no controlo de acesso (só os responsáveis pelo tratamento dos dados têm acesso aos mesmos) e garantia de controlo de transporte (não será permitida a leitura, cópia ou alteração dos dados por elementos que não os responsáveis pelo tratamento dos dados). Confirmando a garantia por parte da equipa de investigação que em nenhum momento será solicitada a minha identificação pessoal nos meios de inquirição nem a publicação de dados pessoais que permitam a identificação da minha pessoa e o cruzamento com os dados recolhidos.

Tomei conhecimento que este consentimento informado e esclarecido ficará na posse da Direção da Escola/Agrupamento de Escolas onde exerço a minha atividade profissional.

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo 3**Estudo I – Educadores de infância - Questionário de informações sociodemográficas**

ENTREVISTA N.º: _____ (a preencher pelo técnico)

Data de Preenchimento: ____/____/____

Idade: _____

Género: Masculino Feminino

Formação Académica Inicial: (...)

Formação Contínua: (...)

N.º Anos de experiência profissional como educador(a) de infância: (...)

Concelho do Agrupamento de Escolas onde exerce funções: (...)

Escola/Agrupamento de Escolas:

Pública Meio Urbano Privada Meio Rural

Idade das crianças do grupo no presente ano letivo: (...)

Modelo ou Modelos Pedagógicos adotados nas suas práticas educativas: (...)

Anexo 4**Estudo I – Professores do primeiro ciclo do ensino básico - Questionário de informações sociodemográficas**

ENTREVISTA N.º: _____ (a preencher pelo técnico)

Data de Preenchimento: ____ / ____ / ____

Idade: _____

Género: Masculino Feminino

Formação Académica Inicial: (...)

Formação Contínua: (...)

N.º Anos de experiência profissional como professor do 1.º ciclo: (...)

Concelho do Agrupamento de Escolas onde exerce funções: (...)

Escola/Agrupamento de Escolas:

Pública Meio Urbano Privada Meio Rural

Ano de Escolaridade Idade das crianças do grupo no presente ano letivo: (...)

Anexo 5

Estudo I: Educadores de infância - Guião de entrevista semiestruturada

Introdução Inicial (objetivo do projeto de investigação)

A adaptação ao primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) é uma das fases mais importantes da vida da criança, esperando-se que este processo seja bem-sucedido e que a criança desenvolva progressivamente as competências escolares e sociais esperadas.

Uma vez que os educadores de infância assumem um papel inquestionável no desenvolvimento da criança e direcionam as suas práticas pedagógicas em prol desse desenvolvimento, convido-o à reflexão sobre os fatores envolvidos no processo da transição educativa e das práticas desenvolvidas em contexto de jardim de infância que possam promover a transição.

Q1 - Na sua opinião quais são os fatores que podem facilitar o processo de transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB?

Q2 - Na sua opinião quais os fatores que poderão condicionar o processo de transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB?

Q3 - Na sua opinião como é que as crianças antecipam a sua entrada no 1.º ciclo?

Q4 - Quais são para si os indicadores, ao nível da criança, que podem traduzir uma adaptação positiva ao 1.º CEB?

Q5 - No âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar quais as áreas e domínios que considera mais importantes a desenvolver tendo em vista a transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB?

Q6 - Que tipo de atividades de transição costuma desenvolver no âmbito destes processos de transição?

Q7 - Qual o papel que atribui à família neste processo de transição e como promove o seu envolvimento?

Q8 - No departamento de educação pré-escolar como refletem sobre esta temática e qual a importância que lhe atribuem no planeamento das atividades?

Q9 - Quais as dificuldades que sente no seu trabalho enquanto educador no âmbito da transição educativa?

Anexo 6

Estudo I: Professores do primeiro ciclo - Guião de entrevista semiestruturada

Introdução Inicial (objetivo do projeto de investigação)

A adaptação ao primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) é uma das fases mais importantes da vida da criança, esperando-se que este processo seja bem-sucedido e que a criança desenvolva progressivamente as competências escolares e sociais esperadas.

Uma vez que os professores do 1.º ciclo assumem um papel inquestionável no acolhimento da criança e na sua adaptação ao 1.º ciclo, convido-o à reflexão sobre os fatores envolvidos no processo da transição educativa e das práticas por si desenvolvidas que possam promover a transição e adaptação da criança.

Q1 - Na sua opinião quais são os fatores que podem facilitar o processo de transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB?

Q2 - Na sua opinião quais os fatores que poderão condicionar o processo de transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB?

Q3 - Na sua opinião como é que as crianças antecipam a sua entrada no 1.º ciclo?

Q4 - Quais são para si os indicadores, ao nível da criança, que podem traduzir uma adaptação positiva ao 1.º CEB?

Q5 - Quais as áreas e competências que considera ser importante desenvolver na educação pré-escolar tendo em vista a transição das crianças para o 1.º CEB?

Q6 - Que atividades desenvolve na sua prática pedagógica que visam promover a transição e o acolhimento da criança no 1.º CEB?

Q7 - Qual o papel que atribui à família neste processo de transição e como promove o seu envolvimento?

Q8 - No departamento de primeiro ciclo como refletem sobre esta temática e qual a importância que lhe atribuem no planeamento das atividades?

Q9 - Quais as dificuldades que sente no seu trabalho enquanto professor no âmbito da transição educativa?

Anexo 7

Estudo II: Questionário “Concepções e práticas sobre a transição da criança da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico” - versão para educadores de infância

Estimado(a) Educador(a) de Infância

A presente investigação é desenvolvida no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) e insere-se numa Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação que procura estudar a transição e adaptação das crianças da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico. Neste âmbito pretende-se conhecer e caracterizar as concessões e práticas educativas dos educadores de infância face ao processo de transição.

Agradecemos, desde já, por despender do seu tempo no preenchimento deste questionário. Asseguramos o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

De seguida apresentamos um conjunto de questões sobre o processo de transição para o primeiro ciclo, focando fatores que o podem facilitar ou dificultar, atividades pedagógicas de transição e de articulação entre educadores de infância, professores do primeiro ciclo e família. Pedimos que selecione a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião e realidade profissional.

Por favor, use o tempo necessário para responder honestamente às perguntas. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

SECÇÃO 1 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Sexo: (resposta com duas opções – masculino e feminino)
- Idade: (resposta numérica)
- Habilitações académicas: (resposta de escolha múltipla - Bacharelato em educação de infância, Licenciatura em Educação de Infância, Mestrado (especifique), Doutoramento (especifique).
Se na pergunta anterior tiver indicado Mestrado e/ou Doutoramento, por favor especifique (resposta aberta).
- Há quanto tempo exerce a sua profissão de educador(a) de infância (em anos)? (resposta numérica)
- Em que região do país se encontra a escola onde exerce a sua profissão? (resposta de escolha múltipla: Norte, Área Metropolitana do Porto, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores).
- A que setor pertence a sua escola? (resposta de escolha múltiplas: rede pública, rede privada com fins lucrativos, rede privada sem fins lucrativos - IPSS)
- A que meio pertence a sua escola? (resposta de escolha múltipla: Urbano e Rural)
- Quantos alunos tem, em média, o seu grupo no presente ano letivo? (resposta numérica)
- Indique a faixa etária presente no seu grupo no presente ano letivo: (resposta de escolha múltipla em que podem ser assinaladas mais do que uma opção – 3 anos, 4, anos, 5 anos, 6 anos e 7 anos).

SECÇÃO 2 - INDICADORES DA TRANSIÇÃO BEM-SUCEDIDA

Gostaríamos de saber o que pensa sobre este processo de transição escolar. Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião. As opções desta parte serão assinaladas numa escala de resposta 1 a 10 pontos: 1 – Nada importante e 10 – Muito importante.

Em seguida enunciam-se alguns indicadores que podem traduzir a forma como as crianças se estão a adaptar ao primeiro ano. Indique a importância que atribui a cada um desses indicadores, como sinais de que a criança está a ter uma adaptação positiva ao primeiro ciclo.

1. A criança demonstrar motivação e gosto pela frequência escolar.
2. A criança demonstrar capacidade de seguir as regras de sala de aula e ter um comportamento calmo e ajustado.
3. A criança demonstrar tolerância à frustração e capacidade de gerir as suas emoções de forma adequada.
4. A criança expressar sentimentos de confiança, segurança e bem-estar.
5. A criança estar sentada no seu lugar sossegada e a cumprir as tarefas escolares.
6. A criança demonstrar interesse pelas aprendizagens.
7. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimentos de leitura e a escrita.
8. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimentos de matemática.
9. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimento de estudo meio.

Questão: Outros indicadores que traduzem uma adaptação positiva (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 3 - ANTECIPAÇÃO DAS CRIANÇAS AO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NA VISÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

As crianças antecipam a sua entrada para o primeiro ano de escolaridade com a expressão de sentimentos diferentes. De acordo com a sua experiência profissional o que considera mais frequente ocorrer.

As opções desta parte serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito Frequente.

As crianças expressam sentimentos positivos:

1. Alegria por ir para o primeiro ciclo
2. Entusiasmo pelo 1.º ano
3. Orgulho por esta nova fase
4. Satisfação pelas novas aprendizagens
5. Satisfação pelas novas amizades

Questão: Outros sentimentos positivos (especifique – resposta aberta)

As crianças expressam sentimentos negativos:

6. Receio pela mudança.
7. Medo do desconhecido.
8. Ansiedade por esta nova fase.
9. Tristeza face a esta nova fase.
10. Insegurança face a esta nova fase.

Questão: Outros sentimentos negativos (especifique – resposta aberta).

Aspetos motivacionais

11. As crianças mostram-se motivadas na sua entrada para o primeiro ciclo.
12. As crianças mostram-se com expectativas positivas face às novas aprendizagens.
13. As crianças mostram-se motivadas face às novas amizades.

Questão: Outros sentimentos (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 4 - FATORES FACILITADORES DA TRANSIÇÃO

Para que as crianças tenham um processo de transição positivo, existe um conjunto de fatores que podem ajudar na adaptação ao primeiro ciclo. Face aos fatores enunciados em seguida, indique qual a importância que lhes atribui para facilitarem o processo de transição das crianças.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de respostas de 1 a 10 pontos: 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

Fatores facilitadores da transição associados à criança:

1. A criança estar motivada para as aprendizagens escolares.
2. A criança possuir capacidade de regulação do comportamento.
3. A criança conseguir reconhecer as suas emoções e de as gerir de forma adequada.
4. A criança conseguir estar atenta em contexto de sala de aula.
5. A criança conseguir relacionar-se de forma adequada com os colegas da sala.
6. A criança conseguir relacionar-se adequadamente com os adultos da comunidade educativa.
7. A criança sentir-se confiante e segura no contexto escolar.
8. A criança possuir autonomia e independência face ao adulto e/ou colegas.
9. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos sobre a leitura e a escrita.
10. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos de matemática.
11. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos de estudo do meio.

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados à criança (especifique – resposta aberta).

Fatores facilitadores da transição associados ao contexto familiar:

1. Relação positiva entre a escola e a família
2. Envolvimento parental em atividades de transição promovidas pelo jardim de infância (exemplo: conversar com o(a) educador(a) sobre a transição).

Acompanhamento por parte dos pais no ingresso para o 1.º ciclo:

3. Levar a criança à escola nos primeiros dias de aulas.
4. Conversar com o(a) professor(a) de turma.
5. Conversar com a criança sobre os seus sentimentos e motivações em relação ao 1.º ano.
6. Preparar com a criança os materiais para levar para a escola.
7. Ajudar nas tarefas escolares em casa

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados ao contexto familiar (especifique – resposta aberta).

Fatores facilitadores associados ao contexto escolar:

1. Desenvolvimento de atividades de transição: atividades desenvolvidas com o objetivo de facilitar os processos de transição e adaptação da criança ao novo ciclo escolar.
2. Existência de articulação entre o Departamento de Educação Pré-Escolar e o Departamento de 1.º CEB

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados ao contexto escolar (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 5 - FATORES DE STRESS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Para além dos fatores facilitadores, também existem fatores que poderão dificultar a transição e adaptação de algumas crianças ao primeiro ano de escolaridade. Indique a importância que atribui a cada um dos fatores enunciados como elementos que podem influenciar negativamente este processo de transição.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

Fatores que dificultam a transição associados à criança:

1. A criança revelar atrasos ao nível do desenvolvimento psicomotor.
2. A criança possuir problemas clínicos específicos.
3. A criança apresentar dificuldades na gestão do comportamento.
4. A criança apresentar dificuldades na gestão emocional.
5. A criança demonstrar dificuldades de atenção em contexto de sala de aula.
6. A criança demonstrar sentimentos de ansiedade e insegurança no processo de transição
7. A criança apresentar desmotivação na realização das tarefas escolares iniciais do 1.º ano de escolaridade.
8. A criança apresentar dificuldades perante a realização das tarefas escolares iniciais no 1.º ano de escolaridade.
9. A criança possuir poucos conhecimentos de leitura e escrita à entrada para o 1.º ano de escolaridade.
10. A criança possuir poucos conhecimentos de matemática à entrada para o 1.º ano de escolaridade.
11. A criança possuir poucos conhecimentos de estudo do meio à entrada para o 1.º ano de escolaridade.

Questão: Outros fatores que dificultam o processo de transição associados à criança (especifique – resposta aberta).

Fatores que dificultam a transição associados ao contexto familiar:

1. Postura de ansiedade por parte dos pais/cuidadores.
2. Excessiva pressão exercida por parte dos pais/cuidadores sobre a criança e elevadas expectativas face à frequência do 1.º ciclo.
3. Falta de envolvimento e participação das famílias na vida escolar das suas crianças.
4. Despreocupação das famílias em relação à transição para o 1.º ano de escolaridade (ou pouca valorização dada pelas famílias).
5. Falta de diálogo com as crianças por parte dos pais/cuidadores.

Questão: Outros fatores que dificultam a transição associados ao contexto familiar (especifique – resposta aberta).

Fatores que dificultam a transição associados ao contexto escolar:

1. Mudança de espaço físico (estabelecimento de ensino, espaços de recreio, salas de aula).
2. Dificuldades de articulação entre educadores de infância e professores de 1.º ciclo.
3. Não respeito pelas competências prévias da criança e pelo seu ritmo de trabalho no início do 1.º ano de escolaridade.
5. Descontinuidade na organização de espaços.
6. Descontinuidade nas atividades e práticas pedagógicas.

Questão: Outros fatores que dificultam a transição associados ao contexto escolar

SECÇÃO 6 - ÁREAS E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PROMOTORAS DA TRANSIÇÃO

No seu trabalho indique quais as áreas e domínios das OCEPE que considera mais importantes quando procura facilitar o processo de transição das crianças para o primeiro ciclo. Responda selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

1. Área da formação pessoal e social
Área de expressão e comunicação:
2. Domínio da educação física.
3. Domínio da educação artística
4. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
5. Domínio da matemática
6. Área do conhecimento do mundo

SECÇÃO 7 - ATIVIDADES DE TRANSIÇÃO

Gostaríamos de conhecer as práticas que desenvolve para promover o processo de transição e adaptação escolar das crianças ao primeiro ciclo.

Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua experiência profissional.

As opções desta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito Frequente.

1. Estabeleço um diálogo com as crianças que promova um maior conhecimento das características do 1.º ciclo e das regras de funcionamento.
2. Em contexto de sala procuro organizar trabalho diferenciado para os alunos que vão ingressar no 1.º ano de escolaridade.
3. Organizo visitas às salas de 1.º ciclo.
4. Desenvolvo atividades conjuntas entre crianças da educação pré-escolar a alunos do 1.º ciclo.
5. Participo em reuniões de articulação com os professores de 1.º ciclo para a transmissão de informação sobre processos individuais de crianças.
6. Participo em reuniões de articulação entre os dois departamentos de forma a refletir e operacionalizar a dinamização de atividades de transição ao longo do ano letivo.
7. Procuo envolver as famílias nas atividades de transição desenvolvidas em contexto escolar.
8. Procuo aconselhar e dialogar com as famílias sobre o processo de transição e adaptação da criança ao 1.º ciclo.

Questão: Outras atividades de transição desenvolvidas (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 8 - DIFICULDADES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO

Em seguida enunciam-se algumas dificuldades sentidas pelos educadores de infância na gestão dos processos de transição das crianças para o 1º ciclo. Face à sua vivência posicione-se em relação a cada uma das afirmações.

As opções desta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito Frequente.

1. Sinto dificuldades na planificação e desenvolvimento de atividades que promovam o processo de transição escolar ao 1.º ciclo.
2. Sinto dificuldades na organização dos processos de transição de crianças com matrícula condicional ou crianças com problemas específicos (e.g. atraso de desenvolvimento, problemas clínicos, entre outros).
3. Sinto dificuldades no desenvolvimento de práticas de articulação e transição em conjunto com o departamento de 1.º ciclo.

Questão: Outras dificuldades no processo de transição (especifique – resposta aberta).

Anexo 8

Estudo II: Questionário “Concepções e práticas sobre a transição da criança da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico” - versão para professores do 1.º CEB

Estimado(a) Professor(a) do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A presente investigação é desenvolvida no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) e insere-se numa Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação que procura estudar os processos de transição e adaptação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito pretende-se conhecer e caracterizar as concepções e práticas educativas dos professores do 1.º Ciclo face a este processo. Agradecemos, desde já, por despender do seu tempo no preenchimento deste questionário. Asseguramos o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Em seguida apresentamos um conjunto de questões sobre o processo de transição e adaptação das crianças ao 1.º Ciclo, focando os fatores que o podem facilitar ou dificultar, as atividades pedagógicas de transição, a articulação e atividades desenvolvidas entre educadores de infância, professores do 1.º ciclo e família. Pedimos que selecione a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião e realidade profissional. Por favor, use o tempo necessário para responder honestamente às perguntas. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas.

Solicitamos que na resposta a este questionário não tenha em conta a situação de pandemia atual, tentando responder de acordo com as suas práticas pedagógicas antes da situação pandémica.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

SECÇÃO 1- DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Sexo: (resposta com duas opções – masculino e feminino)
- Idade: (resposta numérica)
- Habilitações académicas: (resposta de escolha múltipla - Licenciatura em Educação Básica – 1.º CEB, Mestrado em Educação Básica – 1.º CEB, Mestrado em EPE e 1.º CEB, Mestrado 1.º CEB e 2 CEB, Doutoramento.
Caso tenha indicado a opção Doutoramento ou Outras habilitações, por favor especifique (resposta aberta).
- Há quanto tempo exerce a sua profissão de professor do 1.º CEB (em anos)? (resposta numérica).
- Em que região do país se encontra a escola onde exerce a sua profissão? (resposta de escolha múltipla com as seguintes opções: Norte, Área Metropolitana do Porto, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores).
- A que setor pertence a sua escola? (resposta de escolha múltipla: rede pública, rede privada com fins lucrativos, rede privada sem fins lucrativos - IPSS)
- A que meio pertence a sua escola? (resposta de escolha múltipla: Urbano e Rural)
- Que ano de escolaridade leciona no presente ano letivo? (resposta de escolha múltipla com as seguintes opções: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano, sem turma atribuída).
- Quantos alunos tem, em média, o seu grupo no presente ano letivo? (resposta numérica) Caso não tenha grupo turma atribuído responda zero.

SECÇÃO 2 - INDICADORES DA TRANSIÇÃO BEM-SUCEDIDA

Gostaríamos de saber o que pensa sobre este processo de transição escolar. Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião.

As opções desta parte serão assinaladas numa escala de resposta 1 a 10 pontos: 1 – Nada importante e 10 – Muito importante.

Em seguida enunciam-se alguns indicadores que podem traduzir a forma como as crianças se estão a adaptar ao primeiro ano. Indique a importância que atribui a cada um desses indicadores, como sinais de que a criança está a ter uma adaptação positiva ao primeiro ciclo.

1. A criança demonstrar motivação e gosto pela frequência escolar.
2. A criança demonstrar capacidade de seguir as regras de sala de aula e ter um comportamento calmo e ajustado.
3. A criança demonstrar tolerância à frustração e capacidade de gerir as suas emoções de forma adequada.
4. A criança expressar sentimentos de confiança, segurança e bem-estar.
5. A criança estar sentada no seu lugar sossegada e a cumprir as tarefas escolares.
6. A criança demonstrar interesse pelas aprendizagens.
7. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimentos sobre a leitura e a escrita.
8. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimentos de matemática.
9. A criança demonstrar facilidade na aquisição de conhecimento de estudo meio.

Questão: Outros indicadores que traduzem uma adaptação positiva (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 3 - ANTECIPAÇÃO DA CRIANÇA AO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NA VISÃO DOS PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO

As crianças antecipam a sua entrada para o primeiro ano de escolaridade com a expressão de sentimentos diferentes. De acordo com a sua experiência profissional o que considera mais frequente ocorrer.

As opções desta parte serão assinaladas numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito Frequente.

As crianças expressam sentimentos positivos:

1. Alegria por ir para o primeiro ciclo
2. Entusiasmo pelo 1.º ano
3. Orgulho por esta nova fase
4. Satisfação pelas novas aprendizagens
5. Satisfação pelas novas amizades

Questão: Outros sentimentos positivos (especifique – resposta aberta)

As crianças expressam sentimentos negativos:

6. Receio pela mudança.
7. Medo do desconhecido.
8. Ansiedade por esta nova fase.
9. Tristeza face a esta nova fase.
10. Insegurança face a esta nova fase.

Questão: Outros sentimentos negativos (especifique – resposta aberta).

Aspetos motivacionais

11. As crianças mostram-se motivadas na sua entrada para o primeiro ciclo.
12. As crianças mostram-se com expectativas positivas face às novas aprendizagens.
13. As crianças mostram-se motivadas face às novas amizades.

Questão: Outros sentimentos (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 4 - FATORES FACILITADORES DA TRANSIÇÃO

Para que as crianças tenham um processo de transição positivo, existe um conjunto de fatores que podem ajudar na adaptação ao primeiro ciclo. Face aos fatores enunciados em seguida, indique qual a importância que lhes atribui para facilitarem o processo de transição das crianças.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

Fatores facilitadores da transição associados à criança:

1. A criança estar motivada para as aprendizagens escolares.
2. A criança possuir capacidade de regulação do comportamento.
3. A criança conseguir reconhecer as suas emoções e de as gerir de forma adequada.
4. A criança conseguir estar atenta em contexto de sala de aula.
5. A criança conseguir relacionar-se de forma adequada com os colegas da sala.
6. A criança conseguir relacionar-se adequadamente com os adultos da comunidade educativa.
7. A criança sentir-se confiante e segura no contexto escolar.
8. A criança possuir autonomia e independência face ao adulto e/ou colegas.
9. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos sobre a leitura e a escrita.
10. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos matemáticos.
11. A criança possuir à entrada na escola conhecimentos de estudo do meio.

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados à criança (especifique – resposta aberta).

Fatores facilitadores da transição associados ao contexto familiar:

1. Relação positiva entre a escola e a família
2. Envolvimento parental em atividades de transição promovidas pelo jardim de infância (exemplo: conversar com o(a) educador(a) sobre a transição.

Acompanhamento por parte dos pais no ingresso para o 1.º ciclo:

3. Levar a criança à escola nos primeiros dias de aulas.
4. Conversar com o(a) professor(a) de turma.
5. Conversar com a criança sobre os seus sentimentos e motivações em relação ao 1.º ano.
6. Preparar com a criança os materiais para levar para a escola.
7. Ajudar nas tarefas escolares em casa

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados ao contexto familiar (especifique – resposta aberta).

Fatores facilitadores associados ao contexto escolar:

1. Desenvolvimento de atividades de transição: atividades desenvolvidas com o objetivo de facilitar os processos de transição e adaptação da criança ao novo ciclo escolar.
2. Existência de articulação entre o Departamento de Educação Pré-Escolar e o Departamento de 1.º ciclo.

Questão: Outros fatores facilitadores do processo de transição associados ao contexto escolar (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 5 - FATORES DE STRESS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Para além dos fatores facilitadores, também existem fatores que poderão dificultar a transição e adaptação de algumas crianças ao primeiro ano de escolaridade. Indique a importância que atribui a cada um dos fatores enunciados como elementos que podem influenciar negativamente este processo de transição.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de resposta de 1 a 10 pontos: 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

Fatores que dificultam a transição associados à criança:

1. A criança revelar atrasos ao nível do desenvolvimento psicomotor.
2. A criança possuir problemas clínicos específicos.
3. A criança apresentar dificuldades na gestão do comportamento.
4. A criança apresentar dificuldades na gestão emocional.
5. A criança demonstrar dificuldades de atenção em contexto de sala de aula.
6. A criança demonstrar sentimentos de ansiedade e insegurança no processo de transição
7. A criança apresentar desmotivação na realização das tarefas escolares iniciais do 1.º ano de escolaridade.
8. A criança apresentar dificuldades perante a realização das tarefas escolares iniciais no 1.º ano de escolaridade.
9. A criança possuir poucos conhecimentos de leitura e escrita à entrada para o 1.º ano de escolaridade.
10. A criança possuir poucos conhecimentos de matemática à entrada para o 1.º ano de escolaridade.
11. A criança possuir poucos conhecimentos de estudo do meio à entrada para o 1.º ano de escolaridade.

Questão: Outros fatores que dificultam o processo de transição associados à criança (especifique – resposta aberta).

Fatores que dificultam a transição associados ao contexto familiar:

- SF1. Postura de ansiedade por parte dos pais/cuidadores.
- SF2. Excessiva pressão exercida por parte dos pais/cuidadores sobre a criança e elevadas expectativas face à frequência do 1.º ciclo.
- SF3. Falta de envolvimento e participação das famílias na vida escolar das suas crianças.
- SF4. Despreocupação das famílias em relação à transição para o 1.º ano de escolaridade (ou pouca valorização dada pelas famílias).
- SF5. Falta de diálogo com as crianças por parte dos pais/cuidadores.

Questão: Outros fatores que dificultam a transição associados ao contexto familiar (especifique – resposta aberta).

Fatores que dificultam a transição associados ao contexto escolar:

1. Mudança de espaço físico (estabelecimento de ensino, espaços de recreio, salas de aula).
2. Dificuldades de articulação entre educadores de infância e professores de 1.º ciclo.
3. Não respeito pelas competências prévias da criança e pelo seu ritmo de trabalho no início do 1.º ano de escolaridade.
5. Descontinuidade na organização de espaços.
6. Descontinuidade nas atividades e práticas pedagógicas.

Questão: Outros fatores que dificultam a transição associados ao contexto escolar

SECÇÃO 6 - ÁREAS E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PROMOTORAS DA TRANSIÇÃO

Indique quais as áreas e domínios que considera mais importantes desenvolver no contexto de educação pré-escolar tendo em vista a facilitação do processo de transição e adaptação das crianças para o 1.º ciclo. Responda selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua opinião.

As opções de resposta nesta parte serão numa escala de 1 a 10 pontos 1 – Nada Importante e 10 – Muito importante.

1. Área da formação pessoal e social
Área de expressão e comunicação:
2. Domínio da educação física.
3. Domínio da educação artística
4. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
4. Domínio da matemática
6. Área do conhecimento do mundo

SECÇÃO 7 - ATIVIDADES DE TRANSIÇÃO E ACOLHIMENTO

Gostaríamos de conhecer as práticas que desenvolve na sua atividade pedagógica que tenham como objetivo o acolhimento e a adaptação da criança ao primeiro ciclo de escolaridade.

Responda a cada afirmação selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua prática profissional.

As opções desta parte serão numa escala de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito frequente.

1. Procuo desenvolver atividades de acolhimento dos alunos que promovam a sua adaptação à escola.
2. Procuo estabelecer um diálogo com as crianças que promovam um maior conhecimento das características do 1.º ciclo e das regras de funcionamento.
3. Procuo levar os alunos a conhecer todos os espaços da escola inerentes ao 1.º ciclo.
4. Participo em reuniões de articulação com os educadores de infância para recolha de informação sobre os processos individuais das crianças que irão ingressar no 1.º ciclo.
5. Participo em reuniões de articulação entre os dois departamentos (1.º ciclo e educação pré-escolar) de forma a refletir e operacionalizar a dinamização de atividades de transição e adaptação da criança.
6. Procuo envolver as famílias nas atividades de acolhimento e adaptação desenvolvidas em contexto escolar.
7. Procuo dialogar com as famílias sobre o processo de adaptação ao 1.º ciclo.

Questão: Outras atividades de acolhimento que desenvolva no contexto escolar (especifique – resposta aberta).

SECÇÃO 8 - DIFICULDADES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO NOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO

Em seguida enunciam-se algumas dificuldades sentidas pelos professores na gestão dos processos de transição e adaptação das crianças para o 1.º ciclo. Face à sua vivência posicione-se em relação a cada uma das afirmações.

As opções desta parte serão numa escala de 1 a 10 pontos: 1 – Nunca e 10 – Muito Frequente.

1. Sinto dificuldades na planificação e desenvolvimento de atividades que promovam o processo de acolhimento e adaptação escolar ao 1.º ciclo.

2. Sinto dificuldades na organização dos processos de adaptação e acolhimento de crianças com matrícula condicional ou crianças com problemas específicos (e.g. atraso de desenvolvimento, problemas clínicos, entre outros).

3.. Sinto dificuldades no desenvolvimento de práticas de articulação e transição em conjunto com o departamento de educação pré-escolar.

Questão: Outras dificuldades no processo de acolhimento e adaptação das crianças ao 1.º ciclo (especifique – resposta aberta).

Anexo 9: Outputs estatísticos da Escala “Indicadores da adaptação das crianças ao 1.º CEB” - Análise Fatorial Exploratória

Educadores de infância – solução fatorial com a totalidade itens (9)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.860
I1	0.878
I2	0.876
I3	0.853
I4	0.840
I5	0.878
I6	0.927
I7	0.900
I8	0.800
I9	0.826

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
I1		0.661		0.5079
I2			0.768	0.2652
I3		0.673		0.3138
I4		0.932		0.1930
I5			0.585	0.5385
I6		0.603		0.4178
I7	0.899			0.1274
I8	0.967			0.0380
I9	0.977			0.0825

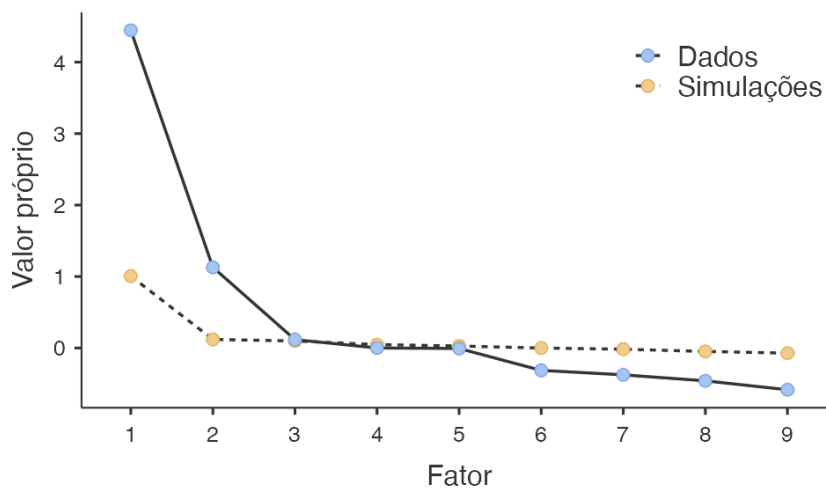
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.95	32.8	32.8
2	2.36	26.2	59.0
3	1.21	13.4	72.4

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0900	0.0770	0.104	0.960	54.1	140	12	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios**Professores do 1.º CEB – solução fatorial com a totalidade itens (9)****Medida de Adequação de Amostragem de KMO**

	MAA
Global	0.873
I1	0.884
I2	0.877
I3	0.877
I4	0.906
I5	0.907
I6	0.910
I7	0.878
I8	0.804
I9	0.830

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
I1		0.757		0.41526
I2			0.987	0.00500
I3		0.643		0.21963
I4		0.921		0.21856
I5			0.532	0.47350
I6		0.823		0.27823
I7	0.886			0.11976
I8	0.951			0.03795
I9	0.969			0.14101

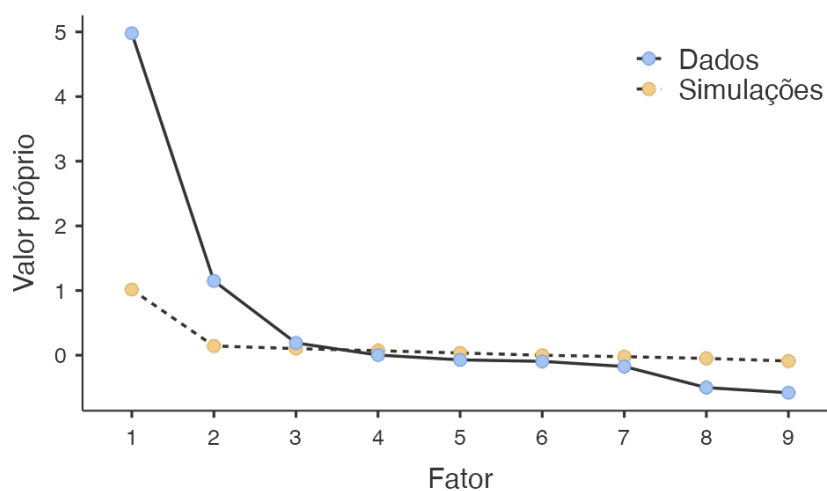
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.80	31.1	31.1
2	2.72	30.2	61.3
3	1.57	17.5	78.8

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.101	0.0852	0.117	0.956	42.0	124	12	<.001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios

Educadores de infância – solução fatorial sem itens I5 e I3

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.841
I1	0.836
I2	0.929
I4	0.842
I6	0.883
I7	0.887
I8	0.768
I9	0.811

Pesos fatoriais

	Fator		
	1	2	Singularidade
I1		0.817	0.4064
I2		0.538	0.5940
I4		0.813	0.3556
I6		0.714	0.3535
I7	0.906		0.1292
I8	0.980		0.0349
I9	0.972		0.0865

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

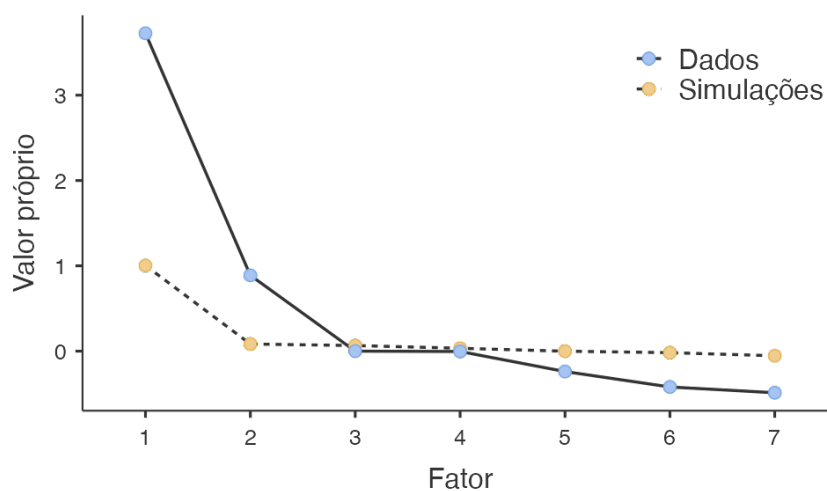
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.85	40.7	40.7
2	2.19	31.3	72.0

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0357	0.0178	0.0544	0.995	-36.0	21.5	8	0.006

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – Valores próprios



Análise de Fiabilidade – fator 1

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.969
--------	-------

Análise de Fiabilidade – fator 2

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.818
--------	-------

Professores do 1.º CEB – solução fatorial sem os itens I5 e I3**Medida de Adequação de Amostragem de KMO****MAA**

Global	0.843
I1	0.859
I2	0.918
I4	0.865
I6	0.862
I7	0.850
I8	0.775
I9	0.812

Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
I1		0.820	0.3709
I2		0.709	0.3804
I4		0.870	0.2753
I6		0.845	0.2473
I7	0.895		0.1213
I8	0.950		0.0379
I9	0.971		0.1438

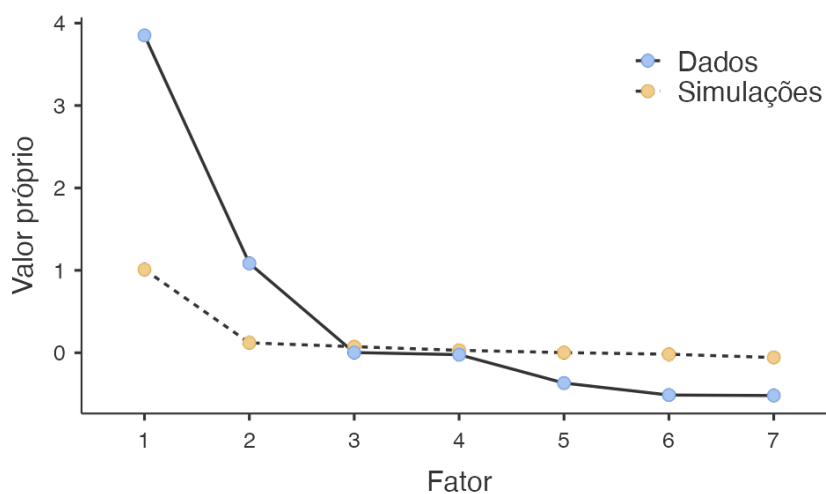
Nota. Método de extração 'Máxima verossimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.71	38.8	38.8
2	2.71	38.7	77.5

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0804	0.0612	0.101	0.978	0.870	55.4	8	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios

Análise de Fiabilidade – fator 1

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.960

Análise de Fiabilidade – fator 2

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.885

**Anexo 10: Outputs Estatísticos da Escala “Adaptação das crianças ao 1.º CEB” –
Análise Fatorial Exploratória**

Educadores de infância – solução fatorial com a totalidade itens (13)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.860
A1	0.871
A2	0.872
A3	0.941
A4	0.899
A5	0.777
A6	0.820
A7	0.811
A8	0.905
A9	0.897
A10	0.886
A11	0.883
A12	0.845
A13	0.775

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
A1		0.912			0.15097
A2		0.900			0.12887
A3		0.683			0.33113
A4		0.426			0.36118
A5				0.958	0.00500
A6	0.936				0.12384
A7	0.948				0.10488
A8	0.840				0.30868
A9	0.608				0.55020
A10	0.803				0.34433
A11		0.323	0.661		0.24332
A12			0.911		0.11799
A13			0.525	0.531	0.32250

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

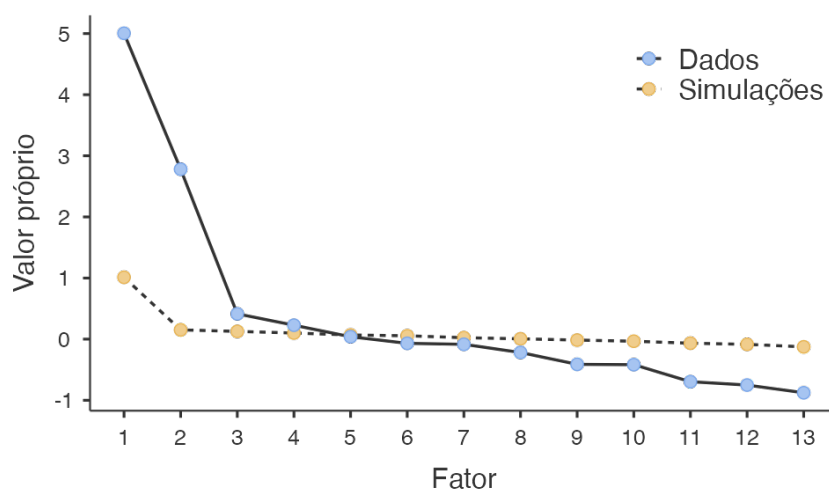
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.51	27.0	27.0
2	2.85	21.9	48.9
3	1.99	15.3	64.2
4	1.56	12.0	76.2

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0952	0.0872	0.104	0.934	185	415	32	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) - Valores próprios



Professores do 1.º CEB – solução fatorial com a totalidade itens (13)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.877
A1	0.896
A2	0.893
A3	0.947
A4	0.930
A5	0.863
A6	0.811
A7	0.797
A8	0.875
A9	0.884
A10	0.863
A11	0.865
A12	0.866
A13	0.865

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
A1		0.939			0.1505
A2		0.925			0.1055
A3		0.731			0.2682
A4		0.609			0.3060
A5				0.865	0.0787
A6	0.929				0.1406
A7	0.951				0.0922
A8	0.854				0.2740
A9	0.566				0.6135
A10	0.767				0.4043
A11			0.855		0.1313
A12			0.892		0.1359
A13			0.570	0.484	0.3144

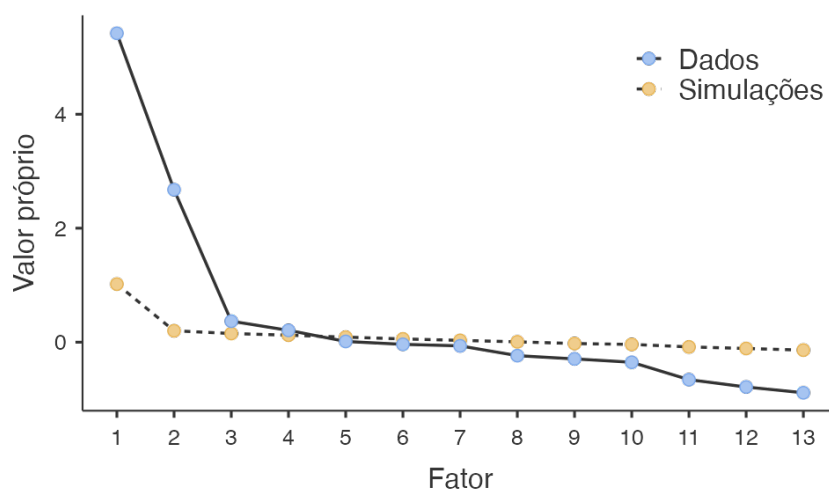
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.41	26.3	26.3
2	3.04	23.4	49.7
3	2.21	17.0	66.6
4	1.32	10.2	76.8

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0892	0.0795	0.0994	0.946	47.6	266	32	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – Valores próprios

Educadores de infância – solução fatorial sem os itens A4 e A5

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.858
A1	0.830
A2	0.829
A3	0.940
A6	0.820
A7	0.811
A8	0.905
A9	0.892
A10	0.886
A11	0.865
A12	0.828
A13	0.886

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
A1		0.947		0.147
A2		0.931		0.123
A3		0.706		0.355
A6	0.936			0.124
A7	0.949			0.105
A8	0.836			0.311
A9	0.616			0.559
A10	0.804			0.345
A11			0.654	0.256
A12			0.976	0.109
A13			0.689	0.534

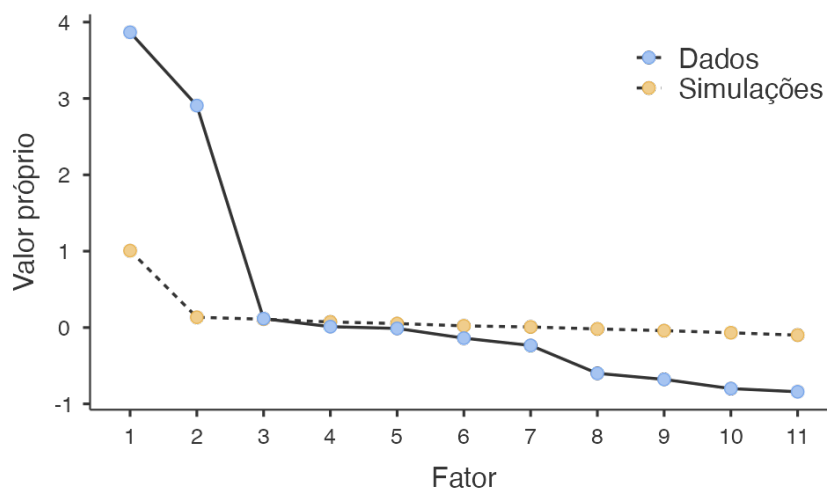
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.51	31.9	31.9
2	2.51	22.8	54.7
3	2.01	18.3	73.0

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0881	0.0791	0.0976	0.951	102	282	25	<.001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios**Análise de Fiabilidade – Fator 1****Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.920

Análise de Fiabilidade – fator 2**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.915

Análise de Fiabilidade – fator 3**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.847

Professores 1.º CEB – solução fatorial sem os itens A4 e A5

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.856
A1	0.851
A2	0.846
A3	0.926
A6	0.811
A7	0.796
A8	0.875
A9	0.881
A10	0.867
A11	0.848
A12	0.834
A13	0.926

Pesos fatoriais

	Fator			Singularidade
	1	2	3	
A1		0.943		0.1493
A2		0.956		0.1010
A3		0.761		0.2869
A6	0.927			0.1417
A7	0.953			0.0924
A8	0.853			0.2743
A9	0.565			0.6150
A10	0.769			0.4044
A11			0.838	0.1648
A12			0.993	0.1013
A13			0.660	0.4790

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

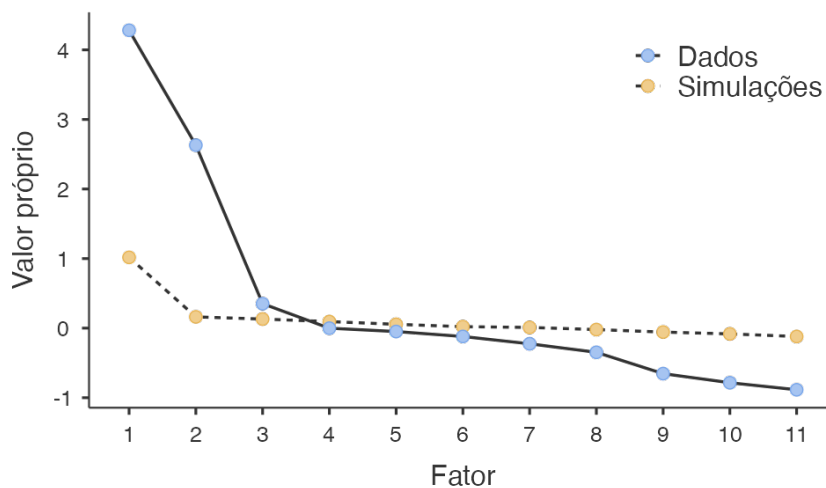
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.41	31.0	31.0
2	2.51	22.8	53.8
3	2.27	20.6	74.5

Medidas de Ajustamento do Modelo

IC 90% RMSEA			Teste do Modelo				
RMSEA	Lim. Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0.0920	0.0811	0.103	0.951	48.8	219	25	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Análise de Fiabilidade – fator 1

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.911

Análise de Fiabilidade – fator 2

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.929

Análise de Fiabilidade – fator 3

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.891

Anexo 11: Outputs estatísticos da Escala “Fatores facilitadores da transição e da adaptação escolar” - Análise Fatorial Exploratória

Educadores de infância – solução fatorial com a totalidade itens (20)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.934
FC1	0.966
FC2	0.922
FC3	0.937
FC4	0.959
FC5	0.931
FC6	0.928
FC7	0.948
FC8	0.964
FC9	0.885
FC10	0.803
FC11	0.838
FF1	0.959
FF2	0.954
FF3	0.937
FF4	0.936
FF5	0.959
FF6	0.965
FF7	0.960
FE1	0.930
FE2	0.933

Pesos fatoriais

	Fator						Singularidade
	1	2	3	4	5	6	
FC1				0.410			0.47990
FC2				0.974			0.07311
FC3				0.550			0.30329
FC4			0.376	0.387			0.39398
FC5			0.929				0.10493
FC6			0.773				0.23666
FC7						0.944	0.00500
FC8						0.305	0.41471
FC9		0.945					0.09676
FC10		0.992					0.03677
FC11		0.967					0.06631
FF1	0.467						0.37104
FF2	0.493						0.42018
FF3	0.886						0.29657
FF4	0.906						0.19051
FF5	0.657						0.32737
FF6	0.613						0.43492
FF7	0.453						0.66905
FE1					0.789		0.38594
FE2					0.766		0.34387

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblímin'

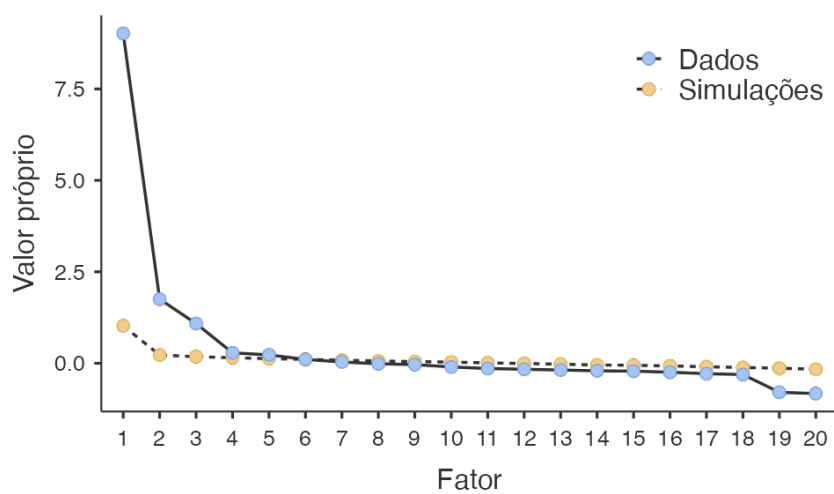
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.68	18.38	18.4
2	2.95	14.76	33.1
3	2.44	12.19	45.3
4	2.08	10.40	55.7
5	1.70	8.50	64.2
6	1.50	7.52	71.7

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA			BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior	TLI		χ^2	gl	p
0.0577	0.0526	0.0629	0.962	-152	459	85	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Professores do 1.º CEB – solução fatorial com a totalidade itens (20)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.912
FC1	0.960
FC2	0.907
FC3	0.913
FC4	0.953
FC5	0.908
FC6	0.906
FC7	0.956
FC8	0.970
FC9	0.823
FC10	0.716
FC11	0.806
FF1	0.941
FF2	0.937
FF3	0.920
FF4	0.932
FF5	0.942
FF6	0.917
FF7	0.928
FE1	0.906
FE2	0.896

Pesos fatoriais

	Fator						Singularidade
	1	2	3	4	5	6	
FC1		0.456					0.4226
FC2		0.959					0.1529
FC3		0.837					0.2374
FC4		0.618					0.3483
FC5				0.887			0.1197
FC6				0.840			0.2757
FC7				0.306		0.431	0.3368
FC8		0.375					0.5123
FC9	0.937						0.1182
FC10	0.990						0.0207
FC11	0.941						0.1179
FF1						0.563	0.3045
FF2			0.347				0.4390
FF3			0.665				0.5799
FF4			0.679				0.3941
FF5			0.608				0.3610
FF6			0.640				0.4892
FF7			0.442				0.7265
FE1					0.537		0.4913
FE2					0.989		0.0715

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

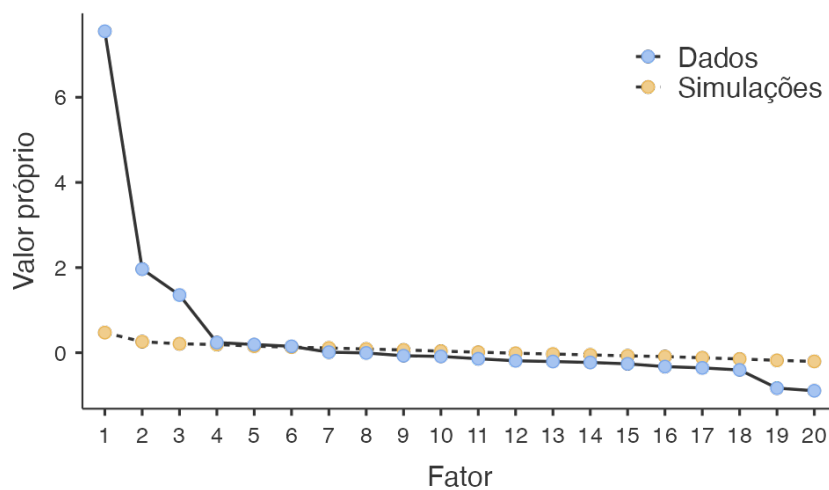
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.83	14.15	14.1
2	2.94	14.69	28.8
3	2.56	12.79	41.6
4	2.19	10.96	52.6
5	1.67	8.34	60.9
6	1.30	6.48	67.4

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0545	0.0482	0.0610	0.960	-263	317	85	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Educadores de infância – solução fatorial sem os itens FC4, FC8 e FF1

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.916
FC1	0.961
FC2	0.905
FC3	0.914
FC5	0.910
FC6	0.897
FC7	0.949
FC9	0.875
FC10	0.787
FC11	0.826
FF2	0.974
FF3	0.924
FF4	0.920
FF5	0.949
FF6	0.958
FF7	0.956
FE1	0.917
FE2	0.923

Pesos fatoriais

	Fator					Singularidade
	1	2	3	4	5	
FC1			0.520			0.4777
FC2			0.887			0.2309
FC3			0.796			0.2352
FC5				0.735		0.1990
FC6				0.968		0.1222
FC7			0.329	0.444		0.3611
FC9		0.945				0.0971
FC10		0.986				0.0375
FC11		0.963				0.0655
FF2	0.466					0.4438
FF3	0.897					0.2911
FF4	0.918					0.1814
FF5	0.646					0.3345
FF6	0.618					0.4349
FF7	0.474					0.6867
FE1					0.792	0.3832
FE2					0.768	0.3379

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

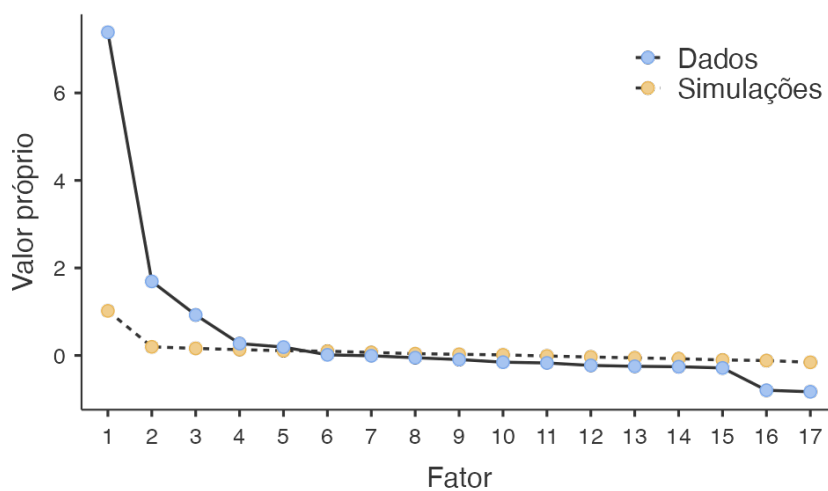
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.28	19.27	19.3
2	2.87	16.87	36.1
3	2.21	13.01	49.2
4	2.10	12.35	61.5
5	1.62	9.55	71.1

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0526	0.0465	0.0588	0.973	-155	284	61	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Análise de Fiabilidade – fator 1

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.878
--------	-------

Análise de Fiabilidade – fator 2

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.976
--------	-------

Análise de Fiabilidade – fator 3

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.852
--------	-------

Análise de Fiabilidade – fator 4

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.893
--------	-------

Análise de Fiabilidade – fator 5

Estadísticas de Fiabilidade de Escala **α de Cronbach**

escala	0.773
--------	-------

Professores do 1.º CEB – solução fatorial sem os itens FC4, FC8 e FF1

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.882
FC1	0.946
FC2	0.865
FC3	0.867
FC5	0.881
FC6	0.881
FC7	0.944
FC9	0.813
FC10	0.701
FC11	0.800
FF2	0.944
FF3	0.914
FF4	0.918
FF5	0.927
FF6	0.902
FF7	0.920
FE1	0.894
FE2	0.878

Pesos fatoriais

	Fator					Singularidade
	1	2	3	4	5	
FC1			0.491			0.4667
FC2			0.907			0.1798
FC3			0.866			0.2166
FC5				0.902		0.1268
FC6				0.865		0.2711
FC7				0.360		0.4293
FC9	0.933					0.1190
FC10	0.990					0.0204
FC11	0.938					0.1185
FF2		0.432				0.4794
FF3		0.530				0.6869
FF4		0.664				0.4393
FF5		0.739				0.3420
FF6		0.787				0.4437
FF7		0.513				0.7138
FE1					0.532	0.4795
FE2					0.961	0.0981

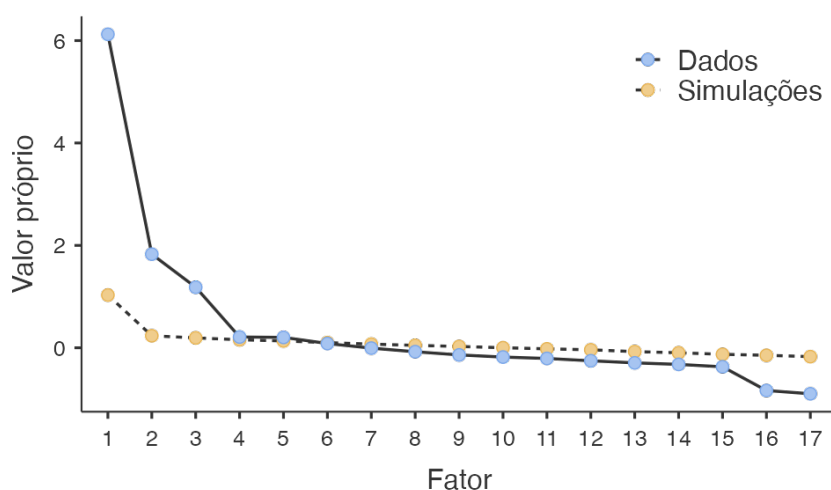
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.77	16.28	16.3
2	2.85	16.77	33.0
3	2.18	12.82	45.9
4	2.03	11.93	57.8
5	1.54	9.07	66.9

Medidas de Ajustamento do Modelo

IC 90% RMSEA			Teste do Modelo				
RMSEA	Lim. Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0.0638	.0566	.0714	.953	-127	289	61	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios**Análise de Fiabilidade – fator 1****Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	.809

Análise de Fiabilidade – fator 2**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	.969

Análise de Fiabilidade – fator 3

Estatísticas de Fiabilidade de Escala	
α de Cronbach	
escala	.863

Análise de Fiabilidade – fator 4

Estatísticas de Fiabilidade de Escala	
α de Cronbach	
escala	.859

Análise de Fiabilidade – fator 5

Estatísticas de Fiabilidade de Escala	
α de Cronbach	
escala	.790

Anexo 12: Outputs Estatísticos da Escala “Fatores de stress da transição e da adaptação escolar” – Análise Fatorial Exploratória

Educadores de infância – solução fatorial com a totalidade itens (21)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.895
SC1	0.889
SC2	0.872
SC3	0.895
SC4	0.900
SC5	0.957
SC6	0.949
SC7	0.919
SC8	0.927
SC9	0.879
SC10	0.798
SC11	0.877
SF1	0.925
SF2	0.904
SF3	0.930
SF4	0.908
SF5	0.897
SE1	0.904
SE2	0.923
SE3	0.942
SE5	0.791
SE6	0.796

Pesos fatoriais

	Fator						Singularidade
	1	2	3	4	5	6	
SC1						0.657	0.3189
SC2						0.951	0.1051
SC3				0.873			0.1324
SC4				0.881			0.1465
SC5				0.578			0.2944
SC6					0.523		0.3387
SC7					0.833		0.2141
SC8					0.801		0.2812
SC9		0.959					0.0889
SC10		0.998					0.0110
SC11		0.942					0.0822
SF1	0.663						0.4400
SF2	0.689						0.4265
SF3	0.865						0.1994
SF4	0.847						0.3137
SF5	0.910						0.2181
SE1			0.332				0.7775
SE2			0.398				0.6239
SE3	0.435		0.343				0.4998
SE5			0.946				0.1315
SE6			0.915				0.1424

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

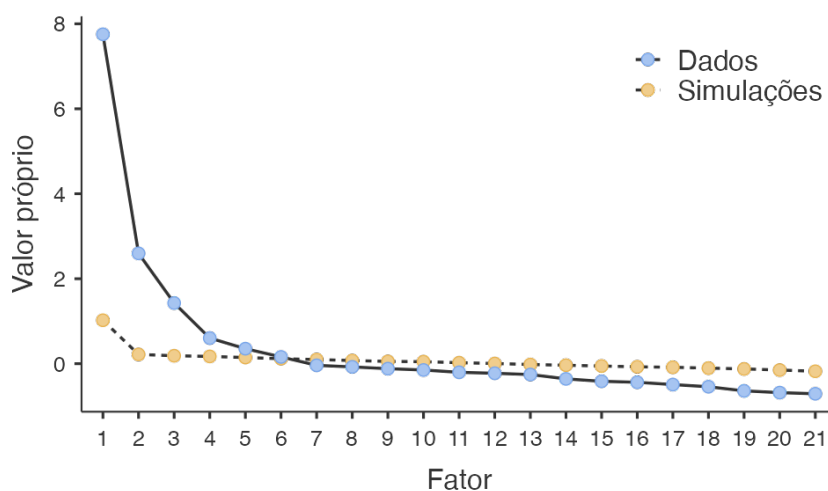
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.71	17.68	17.7
2	2.96	14.09	31.8
3	2.31	11.00	42.8
4	2.46	11.72	54.5
5	2.12	10.09	64.6
6	1.65	7.86	72.4

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA			TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior				χ^2	gl	p
0.0737	0.0690	0.0785		0.937	92.6	803	99	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Professores do 1.º CEB – solução fatorial com a totalidade itens (21)

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.902
SC1	0.911
SC2	0.915
SC3	0.904
SC4	0.902
SC5	0.967
SC6	0.951
SC7	0.926
SC8	0.936
SC9	0.842
SC10	0.798
SC11	0.887
SF1	0.888
SF2	0.873
SF3	0.941
SF4	0.907
SF5	0.908
SE1	0.798
SE2	0.875
SE3	0.922
SE5	0.856
SE6	0.715

Pesos fatoriais

	Fator					Singularidade
	1	2	3	4	5	
SC1		0.675				0.5305
SC2		0.648				0.5164
SC3		0.905				0.1631
SC4		0.911				0.1333
SC5		0.654				0.2981
SC6		0.425			0.375	0.3494
SC7					0.898	0.1582
SC8					0.632	0.3672
SC9			0.952			0.1040
SC10			0.982			0.0373
SC11			0.914			0.1349
SF1	0.730					0.4279
SF2	0.824					0.3601
SF3	0.833					0.2569
SF4	0.800					0.3496
SF5	0.806					0.2834
SE1				0.655		0.5654
SE2				0.702		0.4430
SE3	0.386			0.421		0.5208
SE5				0.750		0.4304
SE6						0.9665

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

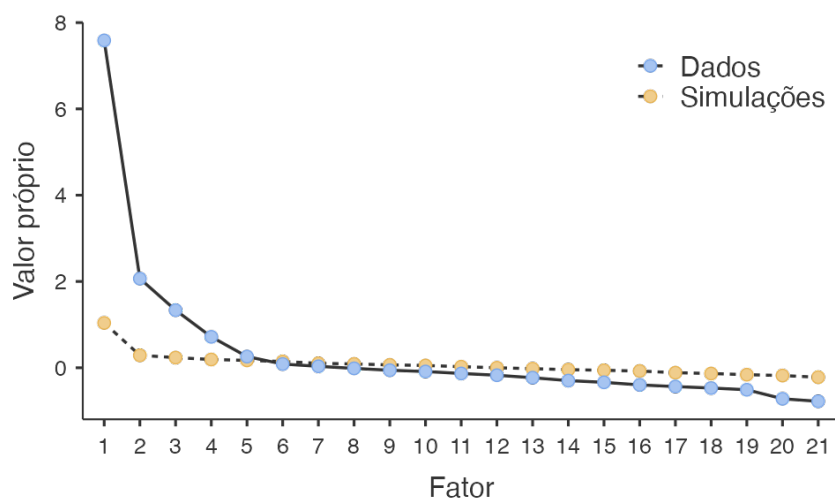
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.58	17.05	17.0
2	3.50	16.66	33.7
3	2.87	13.67	47.4
4	1.88	8.97	56.4
5	1.77	8.42	64.8

Medidas de Ajustamento do Modelo

IC 90% RMSEA			Teste do Modelo				
RMSEA	Lim. Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0.0829	0.0778	0.0883	0.906	56.4	841	115	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Educadores de Infância – solução fatorial sem itens SC2, SC6, SC8, SF2, SE3 e SE6

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.870
SC1	0.966
SC3	0.852
SC4	0.865
SC5	0.932
SC7	0.962
SC9	0.860
SC10	0.767
SC11	0.856
SF1	0.945
SF3	0.897
SF4	0.891
SF5	0.864
SE1	0.897
SE2	0.925
SE4	0.769
SE5	0.763

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
SC1	0.604				0.5468
SC3	0.959				0.1184
SC4	0.932				0.1699
SC5	0.786				0.3021
SC7	0.552				0.5039
SC9		0.958			0.0880
SC10		0.993			0.0122
SC11		0.952			0.0825
SF1			0.605		0.4930
SF3			0.846		0.2278
SF4			0.858		0.2841
SF5			0.927		0.1827
SE1				0.361	0.7877
SE2				0.424	0.6273
SE4				0.908	0.1627
SE5				0.931	0.1582

Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

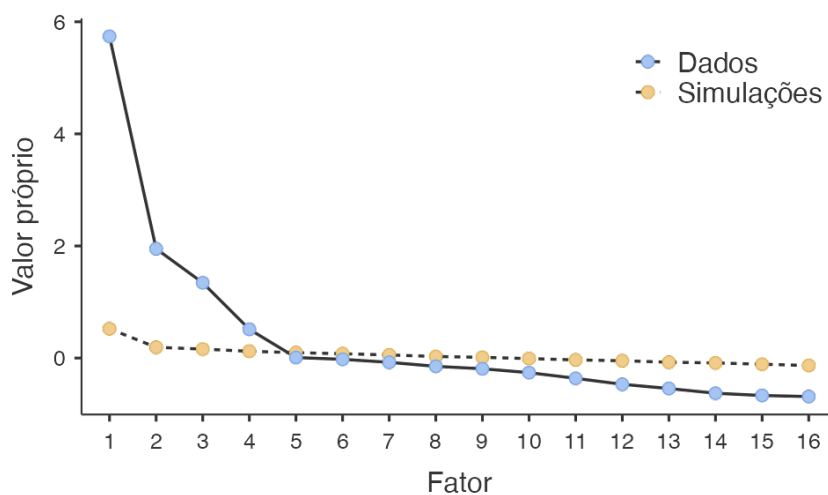
Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.23	20.2	20.2
2	3.00	18.7	38.9
3	2.91	18.2	57.1
4	2.11	13.2	70.3

Medidas de Ajustamento do Modelo

RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Superior			χ^2	gl	p
0.0542	0.0482	0.0605	0.974	-144	301	62	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios



Análise de Fiabilidade – fator 1

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.894

Análise de Fiabilidade – fator 2

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.978

Análise de Fiabilidade – fator 3

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.896

Análise de Fiabilidade – fator 4

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

α de Cronbach	
escala	0.797

Professores do 1.º CEB – solução fatorial sem os itens SC2, SC6, SC8, SF2, SE3 e SE6

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.871
SC1	0.956
SC3	0.860
SC4	0.870
SC5	0.942
SC7	0.964
SC9	0.830
SC10	0.771
SC11	0.871
SF1	0.936
SF3	0.910
SF4	0.877
SF5	0.871
SE1	0.836
SE2	0.879
SE4	0.789
SE5	0.771

Pesos fatoriais

	Fator				Singularidade
	1	2	3	4	
SC1	0.615				0.5733
SC3	0.959				0.1446
SC4	0.930				0.1407
SC5	0.769				0.3064
SC7	0.518				0.4821
SC9		0.951			0.1074
SC10		0.986			0.0346
SC11		0.917			0.1358
SF1			0.618		0.5293
SF3			0.798		0.2955
SF4			0.857		0.2874
SF5			0.907		0.2020
SE1				0.572	0.6494
SE2				0.605	0.5493
SE4				0.829	0.2803
SE5				0.899	0.2313

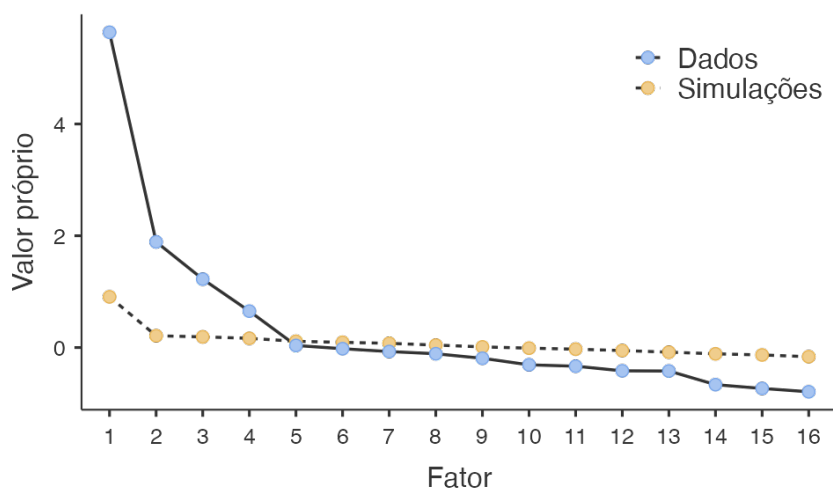
Nota. Método de extração 'Máxima verosimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.18	19.9	19.9
2	2.82	17.6	37.5
3	2.79	17.4	54.9
4	2.26	14.1	69.1

Medidas de Ajustamento do Modelo

IC 90% RMSEA			Teste do Modelo				
RMSEA	Lim. Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0.0543	0.0469	0.0619	0.970	-193	230	62	< .001

Gráfico de Sedimentos (Scree plot) – valores próprios**Análise de Fiabilidade – fator 1****Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.894

Análise de Fiabilidade – fator 2**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.966

Análise de Fiabilidade – fator 3**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.881

Análise de Fiabilidade – fator 4**Estatísticas de Fiabilidade de Escala**

α de Cronbach	
escala	0.828

Anexo 13

**Outputs Estatísticos da Escala “Indicadores da Adaptação das crianças ao 1.º CEB” -
Testes Paramétricos**

Estatística descritiva

Estatística Descritiva

	Grupo	Aspetos afetivos e comportamentais	Aprendizagem
N	Educadores	1321	1321
	Professores	918	918
Omisso	Educadores	0	0
	Professores	0	0
Média	Educadores	8.24	9.19
	Professores	8.05	9.09
Mediana	Educadores	8.00	9.50
	Professores	8.00	9.50
Desvio-padrão	Educadores	1.38	0.880
	Professores	1.63	1.16
Mínimo	Educadores	1.00	4.50
	Professores	1.00	2.50
Máximo	Educadores	10.0	10.0
	Professores	10.0	10.0

Educadores de infância

Tests of Normality

		statistic	p
Aspetos afetivos e comportamentais	Kolmogorov-Smirnov	0.1301	< .001
Aprendizagem	Kolmogorov-Smirnov	0.1828	< .001

Nota. Additional results provided by moretests

Testes de homogeneidade de variâncias – Educadores de Infância

		Statistic	df	df2	p
Aspetos afetivos e comportamentais	Levene's	2.831	2	1318	0.059
Aprendizagem	Levene's	0.843	2	1318	0.431

Nota. Additional results provided by moretests

Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de Infância

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Aspetos afetivos e comportamentais	Aprendizagem	t de Student	-28.6	1320	< .001	d de Cohen	-0.786

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

ANOVA a um fator – Educadores de infância

		F	gl1	gl2	η_p^2	p
Aspetos afetivos e comportamentais	Welch	17.624	2	870	---	< .001
	Fisher	16.657	2	1318	0.025	< .001
Aprendizagem	Welch	0.754	2	870	---	0.471
	Fisher	0.714	2	1318	0.001	0.490

Descritivas de Grupo – Educadores de Infância

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Aspetos afetivos e comportamentais	1	412	7.94	1.404	0.0692
	2	470	8.28	1.464	0.0675
	3	439	8.47	1.220	0.0582
Aprendizagem	1	412	9.16	0.865	0.0426
	2	470	9.23	0.848	0.0391
	3	439	9.19	0.928	0.0443

Teste Post-Hoc de Tukey – Educadores de infância - Aspectos afetivos e comportamentais

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.342 ***	-0.536 ***
	p-value	—	< .001	< .001
2	Diferença média		—	-0.194
	p-value		—	0.082
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Teste Post-Hoc de Tukey – Educadores de infância - Aprendizagem

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.0709	-0.0341
	p-value	—	0.458	0.839
2	Diferença média		—	0.0368
	p-value		—	0.804
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Professores do 1.º CEB**Teste t para amostras emparelhadas – Professores do 1.º CEB**

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Aspetos afetivos e comportamentais	Aprendizagem	t de Student	-21.4	917	< .001	d de Cohen	-0.705

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

ANOVA a um fator – Professores do 1.º CEB

		F	gl1	gl2	η_p^2	p
Aspetos afetivos e comportamentais	Welch	4.31	2	593	---	0.014
	Fisher	3.79	2	914	0.008	0.023
Aprendizagem	Welch	1.32	2	575	---	0.268
	Fisher	1.37	2	914	0.003	0.255

Testes de homogeneidade de variâncias – Professores do 1.º CEB

		Statistic	df	df2	p
Aspetos afetivos e comportamentais	Levene's	1.31	2	914	0.271
Aprendizagem	Levene's	4.32	2	914	0.014

Nota. Additional results provided by *moretests*

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Aspetos afetivos e comportamentais	1	336	7.96	1.68	0.0917
	2	337	7.96	1.68	0.0915
	3	244	8.30	1.46	0.0937
Aprendizagem	1	336	9.16	1.02	0.0557
	2	337	9.02	1.29	0.0703
	3	244	9.11	1.12	0.0720

Teste Post-Hoc de Tukey – Aspetos afetivos e comportamentais – Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.00507	-0.337 *
	p-value	—	0.999	0.037
2	Diferença média		—	-0.332 *
	p-value		—	0.041
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Teste Post-hoc de Games-Howell – Aprendizagem – Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.146	0.0541
	p-value	—	0.235	0.823
2	Diferença média		—	-0.0918
	p-value		—	0.632
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

MANOVA**Teste de Box à Homogeneidade da Matriz de Covariância**

χ^2	gl	p
200	15	< .001

Testes multivariados

		valor	F	gl1	gl2	p
Grupo	Traço de Pillai	0.00430	4.82	2	2231	0.008
	Lambda de Wilks	0.996	4.82	2	2231	0.008
	Traço de Hotelling	0.00432	4.82	2	2231	0.008
	Maior raiz de Roy	0.00432	4.82	2	2231	0.008
Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.01943	10.95	4	4464	< .001
	Lambda de Wilks	0.981	11.00	4	4462	< .001
	Traço de Hotelling	0.01981	11.05	4	4460	< .001
	Maior raiz de Roy	0.01972	22.01	2	2232	< .001
Grupo * Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00290	1.62	4	4464	0.166
	Lambda de Wilks	0.997	1.62	4	4462	0.166
	Traço de Hotelling	0.00291	1.62	4	4460	0.166
	Maior raiz de Roy	0.00283	3.15	2	2232	0.043

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	η_p^2	F	p
Grupo	Aspetos afetivos e comportamentais	18.991	1	18.991	0.004	8.681	0.003
	Aprendizagem	5.330	1	5.330	0.003	5.316	0.021
Exper3gruposNova	Aspetos afetivos e comportamentais	71.544	2	35.772	0.015	16.351	< .001
	Aprendizagem	0.216	2	0.108	0.000	0.108	0.898
Grupo * Exper3gruposNova	Aspetos afetivos e comportamentais	10.863	2	5.432	0.002	2.483	0.084
	Aprendizagem	4.537	2	2.268	0.002	2.262	0.104
Resíduos	Aspetos afetivos e comportamentais	4882.930	2232	2.188			
	Aprendizagem	2238.094	2232	1.003			

Anexo 14

Outputs Estatísticos da Escala “Antecipação das crianças ao 1.º CEB” – Testes Paramétricos

Estatística Descritiva

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Sentimentos negativos	Educadores	1321	0	5.86	6.00	2.03	1.00	10.0
	Professores	918	0	5.57	5.60	1.92	1.00	10.0
Sentimentos positivos	Educadores	1321	0	8.45	8.67	1.32	2.67	10.0
	Professores	918	0	8.61	9.00	1.38	2.00	10.0
Aspetos motivacionais	Educadores	1321	0	8.24	8.33	1.23	2.67	10.0
	Professores	918	0	8.48	8.67	1.25	3.00	10.0

Educadores de infância

Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de Infância

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Sentimentos positivos	Sentimentos negativos	t de Student	36.05	1320	< .001	d de Cohen	0.992
	Aspetos motivacionais	t de Student	7.35	1320	< .001	d de Cohen	0.202
Aspetos motivacionais	Sentimentos negativos	t de Student	35.90	1320	< .001	d de Cohen	0.988

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo – Educadores de Infância

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Sentimentos negativos	1	412	5.98	1.87	0.0922
	2	470	5.81	2.06	0.0951
	3	439	5.81	2.13	0.1018
Sentimentos positivos	1	412	8.41	1.30	0.0642
	2	470	8.54	1.28	0.0592
	3	439	8.38	1.36	0.0651
Aspetos motivacionais	1	412	8.15	1.18	0.0579
	2	470	8.31	1.22	0.0563
	3	439	8.25	1.28	0.0611

Testes de homogeneidade de variâncias – Educadores de Infância

		Statistic	df	df2	p
Sentimentos negativos	Levene's	6.336	2	1318	0.002
Sentimentos positivos	Levene's	0.243	2	1318	0.784
Aspetos motivacionais	Levene's	0.208	2	1318	0.812

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Educadores de Infância

		F	gl1	gl2	η_p^2	p
Sentimentos negativos	Welch	1.13	2	876	0.002	0.323
	Fisher	1.04	2	1318	---	0.353
Sentimentos positivos	Welch	1.94	2	871	---	0.145
	Fisher	1.91	2	1318	0.003	0.149
Aspetos motivacionais	Welch	1.98	2	874	---	0.139
	Fisher	1.88	2	1318	0.003	0.153

Teste Post-hoc de Games-Howell – Sentimentos negativos, Educadores de infância

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.172	0.17578
	p-value	—	0.396	0.407
2	Diferença média		—	0.00371
	p-value		—	1.000
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Teste Post-Hoc de Tukey – Sentimentos positivos, Educadores de infância

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.133	0.0250
	p-value	—	0.290	0.959
2	Diferença média		—	0.1585
	p-value		—	0.165
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Teste Post-Hoc de Tukey – Aspetos motivacionais, Educadores de infância

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.160	-0.0948
	p-value	—	0.130	0.498
2	Diferença média		—	0.0654
	p-value		—	0.701
3	Diferença média			—
	p-value			—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Professores do 1.º CEB**Teste t para amostras emparelhadas – Professores do 1.º CEB**

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Sentimentos positivos	Sentimentos negativos	t de Student	36.87	917	<.001	d de Cohen	1.217
	Aspetos motivacionais	t de Student	4.26	917	<.001	d de Cohen	0.141
Aspetos motivacionais	Sentimentos negativos	t de Student	37.11	917	<.001	d de Cohen	1.225

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Sentimentos negativos	1	336	5.84	1.82	0.0994
	2	337	5.37	1.97	0.1073
	3	244	5.49	1.96	0.1252

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Sentimentos positivos	1	336	8.69	1.32	0.0718
	2	337	8.59	1.41	0.0770
	3	244	8.54	1.41	0.0903
Aspetos motivacionais	1	336	8.54	1.23	0.0673
	2	337	8.48	1.30	0.0708
	3	244	8.40	1.22	0.0781

Testes de homogeneidade de variâncias - Professores do 1.º CEB

		Statistic	df	df2	p
Sentimentos negativos	Levene's	1.893	2	914	0.151
Sentimentos positivos	Levene's	0.476	2	914	0.621
Aspetos motivacionais	Levene's	1.070	2	914	0.343

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Professores do 1.º CEB

		F	gl1	gl2	η^2	p
Sentimentos negativos	Welch	5.455	2	575	---	0.004
	Fisher	5.281	2	914	0.011	0.005
Sentimentos positivos	Welch	0.915	2	575	---	0.401
	Fisher	0.888	2	914	0.002	0.412
Aspetos motivacionais	Welch	0.880	2	583	---	0.415
	Fisher	0.840	2	914	0.002	0.432

Teste Post-Hoc de Tukey – Sentimentos negativos, Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.465	0.346
	p-value	—	0.005	0.080
2	Diferença média		—	-0.119
	p-value		—	0.741
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-Hoc de Tukey – Sentimentos positivos, Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.101	0.1468
	p-value	—	0.608	0.415
2	Diferença média		—	0.0458
	p-value		—	0.917
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-Hoc de Tukey – Aspetos motivacionais, Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.0560	0.1368
	p-value	—	0.832	0.398
2	Diferença média		—	0.0808
	p-value		—	0.724
3	Diferença média			—
	p-value			—

MANOVA**Teste de Box à Homogeneidade da Matriz de Covariância**

χ^2	gl	p
54.7	30	0.004

Testes multivariados

		valor	F	gl1	gl2	p
Grupo	Traço de Pillai	0.01383	10.43	3	2230	< .001
	Lambda de Wilks	0.986	10.43	3	2230	< .001
	Traço de Hotelling	0.01403	10.43	3	2230	< .001
	Maior raiz de Roy	0.01403	10.43	3	2230	< .001
Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00675	2.52	6	4462	0.020
	Lambda de Wilks	0.993	2.52	6	4460	0.020
	Traço de Hotelling	0.00678	2.52	6	4458	0.020
	Maior raiz de Roy	0.00561	4.17	3	2231	0.006
Grupo * Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00369	1.37	6	4462	0.221
	Lambda de Wilks	0.996	1.37	6	4460	0.221
	Traço de Hotelling	0.00370	1.37	6	4458	0.221
	Maior raiz de Roy	0.00289	2.15	3	2231	0.092

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Grupo	Sentimentos negativos	45.82	1	45.82	11.664	< .001	0.005
	Sentimentos positivos	15.31	1	15.31	8.502	0.004	0.004
	Aspetos motivacionais	31.12	1	31.12	20.286	< .001	0.009
Exper3gruposNova	Sentimentos negativos	39.02	2	19.51	4.966	0.007	0.004
	Sentimentos positivos	4.76	2	2.38	1.321	0.267	0.001
	Aspetos motivacionais	2.24	2	1.12	0.731	0.481	0.001
Grupo * Exper3gruposNova	Sentimentos negativos	8.21	2	4.10	1.044	0.352	0.001
	Sentimentos positivos	5.23	2	2.62	1.453	0.234	0.001
	Aspetos motivacionais	6.06	2	3.03	1.975	0.139	0.0023
Resíduos	Sentimentos negativos	8768.38	2232	3.93			
	Sentimentos positivos	4019.69	2232	1.80			
	Aspetos motivacionais	3423.88	2232	1.53			

Anexo 15

Outputs Estatísticos da Escala “Fatores facilitadores da transição e da adaptação escolar” – Testes Paramétricos

Estatística Descritiva

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Família	Educadores	1321	0	9.47	9.83	0.714	4.00	10.0
	Professores	918	0	9.21	9.50	0.857	5.00	10.0
Criança – Competências e aprendizagens	Educadores	1321	0	7.34	8.00	1.851	1.00	10.0
	Professores	918	0	5.90	6.00	2.251	1.00	10.0
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	Educadores	1321	0	9.08	9.33	0.983	4.00	10.0
	Professores	918	0	9.00	9.33	1.073	2.67	10.0
Criança – Aspectos afetivos e relacionais	Educadores	1321	0	9.22	9.33	0.914	4.00	10.0
	Professores	918	0	9.14	9.33	0.959	2.33	10.0
Escola	Educadores	1321	0	9.34	10.00	0.910	4.00	10.0
	Professores	918	0	9.08	9.50	1.102	1.50	10.0

Educadores de Infância

Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de Infância

		estatística	gl	p	Dimensão do Efeito	
Família	Criança – Competências e aprendizagens	t de Student	42.52	1320	< .001	d de Cohen 1.170
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	t de Student	17.72	1320	< .001	d de Cohen 0.488
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	12.21	1320	< .001	d de Cohen 0.336
	Escola	t de Student	6.43	1320	< .001	d de Cohen 0.177
Criança – Competências e aprendizagens	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	t de Student	-34.72	1320	< .001	d de Cohen -0.955
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	-37.42	1320	< .001	d de Cohen -1.030
	Escola	t de Student	-39.34	1320	< .001	d de Cohen -1.083
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	-7.43	1320	< .001	d de Cohen -0.204
	Escola	t de Student	-9.50	1320	< .001	d de Cohen -0.261

Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de Infância

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Escola	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	4.52	1320	< .001	d de Cohen	0.124

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

Descritivas de Grupo – Educadores de Infância

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Família	1	412	9.48	0.685	0.0337
	2	470	9.48	0.716	0.0330
	3	439	9.44	0.739	0.0353
Criança – Competências e aprendizagens	1	412	7.08	1.894	0.0933
	2	470	7.46	1.861	0.0858
	3	439	7.47	1.776	0.0848
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	1	412	9.01	0.995	0.0490
	2	470	9.09	0.975	0.0450
	3	439	9.14	0.979	0.0467
Criança – Aspectos afetivos e relacionais	1	412	9.22	0.881	0.0434
	2	470	9.20	0.929	0.0428
	3	439	9.25	0.930	0.0444
Escola	1	412	9.25	0.948	0.0467
	2	470	9.34	0.912	0.0421
	3	439	9.40	0.865	0.0413

Testes de homogeneidade de variâncias – Educadores de Infância

		Statistic	df	df2	p
Família	Levene's	0.0576	2	1318	0.944
Criança – Competências e aprendizagens	Levene's	1.1437	2	1318	0.319
	Bartlett's	0.210	2		0.900
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	Levene's	0.2442	2	1318	0.783
	Levene's	0.0317	2	1318	0.969
Escola	Levene's	4.3051	2	1318	0.014

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Educadores de infância

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Família	Welch	0.447	2	875	0.640	---
	Fisher	0.465	2	1318	0.628	0.001
Criança – Competências e aprendizagens	Welch	5.954	2	871	0.003	---
	Fisher	6.126	2	1318	0.002	0.009
Criança – Aspetos comportamentais e motivacionais	Welch	1.758	2	872	0.173	0.003
	Fisher	1.780	2	1318	0.169	---
Criança – Aspetos afetivos e relacionais	Welch	0.339	2	875	0.712	---
	Fisher	0.350	2	1318	0.705	0.001
Escola	Welch	2.973	2	870	0.052	0.005
	Fisher	3.002	2	1318	0.050	---

Teste Post-Hoc de Tukey – Criança – Competências e aprendizagens

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.377	-0.3900
	p-value	—	0.007	0.006
2	Diferença média		—	-0.0132
	p-value		—	0.994
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell – Escola

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.0912	-0.1519
	p-value	—	0.315	0.040
2	Diferença média		—	-0.0607
	p-value		—	0.558
3	Diferença média			—
	p-value			—

Professores do 1.º CEB

Teste t para amostras emparelhadas – Professores do 1.º CEB

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Família	Criança – Competências e aprendizagens	t de Student	43.27	917	< .001	d de Cohen	1.4280
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	t de Student	6.47	917	< .001	d de Cohen	0.2134
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	2.51	917	0.012	d de Cohen	0.0827
Criança – Competências e aprendizagens	Escola	t de Student	4.56	917	< .001	d de Cohen	0.1504
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	t de Student	-40.63	917	< .001	d de Cohen	-1.3408
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	-42.93	917	< .001	d de Cohen	-1.4169
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	Escola	t de Student	-41.33	917	< .001	d de Cohen	-1.3640
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	-5.82	917	< .001	d de Cohen	-0.1920
	Escola	t de Student	-1.93	917	0.054	d de Cohen	-0.0638
Escola	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	t de Student	-1.75	917	0.080	d de Cohen	-0.0579

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Família	1	336	9.20	0.873	0.0477
	2	337	9.22	0.916	0.0499
	3	244	9.23	0.748	0.0479
Criança – Competências e aprendizagens	1	336	5.96	2.270	0.1239
	2	337	5.91	2.218	0.1208
	3	244	5.80	2.276	0.1457
Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	1	336	8.99	1.066	0.0582
	2	337	8.90	1.135	0.0619
	3	244	9.15	0.978	0.0626
Criança – Aspectos afetivos e relacionais	1	336	9.10	0.931	0.0508
	2	337	9.09	1.048	0.0571
	3	244	9.25	0.858	0.0549
Escola	1	336	9.07	1.063	0.0580
	2	337	9.07	1.144	0.0623
	3	244	9.09	1.102	0.0705

Testes de homogeneidade de variâncias – Professores do 1.º CEB

		Statistic	df	df2	p
Família	Levene's	2.489	2	914	0.084
Criança – Competências e aprendizagens	Levene's	0.143	2	914	0.866
Criança – Aspetos comportamentais e motivacionais	Levene's	2.175	2	914	0.114
Criança – Aspetos afetivos e relacionais	Levene's	1.631	2	914	0.196
Escola	Levene's	0.145	2	914	0.865

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Professores do 1.º CEB

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Família	Welch	0.1031	2	597	0.902	---
	Fisher	0.0943	2	914	0.910	0.000
Criança – Competências e aprendizagens	Welch	0.3767	2	577	0.686	---
	Fisher	0.3840	2	914	0.681	0.001
Criança – Aspetos comportamentais e motivacionais	Welch	4.1956	2	591	0.016	---
	Fisher	3.9357	2	914	0.020	0.009
Criança – Aspetos afetivos e relacionais	Welch	2.5925	2	592	0.076	---
	Fisher	2.2759	2	914	0.103	0.005
Escola	Welch	0.0354	2	578	0.965	---
	Fisher	0.0357	2	914	0.965	0.000

Teste Post-Hoc de Tukey – Criança – Aspetos comportamentais e motivacionais, Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.0890	-0.163
	p-value	—	0.528	0.168
2	Diferença média		—	-0.252
	p-value		—	0.015
3	Diferença média			—
	p-value			—

MANOVA**Teste de Box à Homogeneidade da Matriz de Covariância**

χ^2	gl	p
324	75	< .001

Testes multivariados

		valor	F	gl1	gl2	p
Grupo	Traço de Pillai	0.13145	67.44	5	2228	< .001
	Lambda de Wilks	0.869	67.44	5	2228	< .001
	Traço de Hotelling	0.15134	67.44	5	2228	< .001
	Maior raiz de Roy	0.15134	67.44	5	2228	< .001
Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00981	2.20	10	4458	0.015
	Lambda de Wilks	0.990	2.20	10	4456	0.015
	Traço de Hotelling	0.00987	2.20	10	4454	0.015
	Maior raiz de Roy	0.00773	3.45	5	2229	0.004
Grupo * Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00920	2.06	10	4458	0.024
	Lambda de Wilks	0.991	2.06	10	4456	0.024
	Traço de Hotelling	0.00925	2.06	10	4454	0.024
	Maior raiz de Roy	0.00683	3.05	5	2229	0.010

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Grupo	Família	35.233	1	35.2325	58.413	< .001	0.025
	Criança – Competências e aprendizagens	1130.285	1	1130.2847	276.623	< .001	0.001
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	3.695	1	3.6951	3.556	0.059	0.001
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	3.744	1	3.7437	4.305	0.038	0.001
	Escola	36.927	1	36.9274	37.450	< .001	0.016
Exper3gruposNova	Família	0.192	2	0.0961	0.159	0.853	0.000
	Criança – Competências e aprendizagens	15.312	2	7.6561	1.874	0.154	0.001
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	8.318	2	4.1592	4.003	0.018	0.004
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	3.374	2	1.6872	1.940	0.144	0.002
	Escola	3.425	2	1.7125	1.737	0.176	0.001
Grupo * Exper3gruposNova	Família	0.422	2	0.2109	0.350	0.705	0.000
	Criança – Competências e aprendizagens	30.240	2	15.1198	3.700	0.025	0.003
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	4.132	2	2.0659	1.988	0.137	0.002
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	1.387	2	0.6934	0.797	0.451	0.001
	Escola	1.616	2	0.8079	0.819	0.441	0.001

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Resíduos	Família	1346.267	2232	0.6032			
	Criança – Competências e aprendizagens	9119.981	2232	4.0860			
	Criança – Aspectos comportamentais e motivacionais	2319.166	2232	1.0391			
	Criança – Aspectos afetivos e relacionais	1940.939	2232	0.8696			
	Escola	2200.856	2232	0.9860			

Anexo 16

Outputs Estatísticos da Escala “Fatores de stress da transição e da adaptação escolar” – Testes Paramétricos

Estatística Descritiva

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Criança – características individuais	Educadores	1321	0	8.41	8.60	1.35	1.20	10.0
	Professores	918	0	8.48	8.80	1.36	2.00	10.0
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Educadores	1321	0	6.77	7.00	2.03	1.00	10.0
	Professores	918	0	5.95	6.00	2.29	1.00	10.0
Família	Educadores	1321	0	9.03	9.25	1.19	1.00	10.0
	Professores	918	0	8.87	9.00	1.25	2.00	10.0
Escola	Educadores	1321	0	7.94	8.25	1.40	1.00	10.0
	Professores	918	0	7.07	7.25	1.73	1.00	10.0

Educadores de infância**Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de Infância**

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Criança – características individuais	Criança – conhecimentos e aprendizagens	t de Student	31.6	1320	< .001	d de Cohen	0.869
	Família	t de Student	-16.2	1320	< .001	d de Cohen	-0.446
	Escola	t de Student	10.7	1320	< .001	d de Cohen	0.294
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Família	t de Student	-38.4	1320	< .001	d de Cohen	-1.055
	Escola	t de Student	-20.2	1320	< .001	d de Cohen	-0.556
Escola	Família	t de Student	-29.8	1320	< .001	d de Cohen	-0.821

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

Descritivas de Grupo – Educadores de infância

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Criança – características individuais	1	412	8.33	1.35	0.0663
	2	470	8.44	1.37	0.0632
	3	439	8.46	1.33	0.0637
Criança – conhecimentos e aprendizagens	1	412	6.65	2.03	0.1002
	2	470	6.80	2.11	0.0972
	3	439	6.84	1.95	0.0929
Família	1	412	9.00	1.23	0.0605
	2	470	9.00	1.19	0.0551
	3	439	9.07	1.15	0.0550
Escola	1	412	7.78	1.44	0.0711
	2	470	7.94	1.37	0.0631
	3	439	8.08	1.40	0.0666

Testes de homogeneidade de variâncias – Educadores de infância

		Statistic	df	df2	p
Criança – características individuais	Levene's	0.0652	2	1318	0.937
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Levene's	1.8252	2	1318	0.162
Família	Levene's	1.9077	2	1318	0.149
Escola	Levene's	2.1341	2	1318	0.119

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Educadores de Infância

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Criança – características individuais	Welch	1.182	2	874	0.307	---
	Fisher	1.171	2	1318	0.310	0.002
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Welch	1.096	2	874	0.335	---
	Fisher	1.079	2	1318	0.340	0.002
Família	Welch	0.572	2	871	0.565	---
	Fisher	0.555	2	1318	0.574	0.001
Escola	Welch	4.497	2	869	0.011	---
	Fisher	4.629	2	1318	0.010	0.007

Teste Post-Hoc de Tukey – Escola, Educadores de infância

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.154	-0.292
	p-value	—	0.232	0.007
2	Diferença média		—	-0.138
	p-value		—	0.299
3	Diferença média			—
	p-value			—

Professores do 1.º CEB**Teste t para amostras emparelhadas – Professores do 1.º CEB**

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Criança – características individuais	Criança – aprendizagem	t de Student	34.56	917	< .001	d de Cohen	1.141
	Família	t de Student	-9.71	917	< .001	d de Cohen	-0.320
	Escola	t de Student	22.77	917	< .001	d de Cohen	0.752
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Família	t de Student	-36.44	917	< .001	d de Cohen	-1.203
	Escola	t de Student	-14.40	917	< .001	d de Cohen	-0.475
Escola	Família	t de Student	-30.25	917	< .001	d de Cohen	-0.998

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

		Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Criança – características individuais	1		336	8.39	1.29	0.0703
	2		337	8.40	1.41	0.0766
	3		244	8.71	1.37	0.0879
Criança – conhecimentos e aprendizagens	1		336	6.07	2.34	0.1279
	2		337	6.03	2.20	0.1196
	3		244	5.65	2.31	0.1482
Família	1		336	8.83	1.24	0.0678
	2		337	8.93	1.26	0.0687
	3		244	8.86	1.25	0.0801
Escola	1		336	7.15	1.66	0.0904
	2		337	6.97	1.82	0.0993
	3		244	7.12	1.70	0.1088

Testes de homogeneidade de variâncias – Professores do 1.º CEB

		Statistic	df	df2	p
Criança – características individuais	Levene's	0.715	2	914	0.489
Criança - aprendizagem	Levene's	1.700	2	914	0.183
Família	Levene's	0.141	2	914	0.868
Escola	Levene's	1.252	2	914	0.286

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Professores do 1.º CEB

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Criança – características individuais	Welch	4.622	2	576	0.010	---
	Fisher	4.689	2	914	0.009	0.010
Criança – conhecimentos e aprendizagens	Welch	2.698	2	576	0.068	---
	Fisher	2.765	2	914	0.064	0.006
Família	Welch	0.488	2	579	0.614	---
	Fisher	0.490	2	914	0.613	0.001
Escola	Welch	1.062	2	580	0.347	---
	Fisher	1.105	2	914	0.332	0.002

Teste Post-Hoc de Tukey – Criança – características individuais, Professores do 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.00417	-0.312
	p-value	—	0.999	0.017
2	Diferença média		—	-0.308
	p-value		—	0.019
3	Diferença média			—
	p-value			—

MANOVA**Teste de Box à Homogeneidade da Matriz de Covariância**

χ^2	gl	p
194	50	< .001

Testes multivariados

		valor	F	gl1	gl2	p
Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.00862	2.41	8	4460	0.013
	Lambda de Wilks	0.991	2.42	8	4458	0.013
	Traço de Hotelling	0.00869	2.42	8	4456	0.013
	Maior raiz de Roy	0.00816	4.55	4	2230	0.001
Grupo	Traço de Pillai	0.09999	61.91	4	2229	< .001
	Lambda de Wilks	0.900	61.91	4	2229	< .001
	Traço de Hotelling	0.11110	61.91	4	2229	< .001
	Maior raiz de Roy	0.11110	61.91	4	2229	< .001
Exper3gruposNova * Grupo	Traço de Pillai	0.01240	3.48	8	4460	< .001
	Lambda de Wilks	0.988	3.48	8	4458	< .001
	Traço de Hotelling	0.01249	3.48	8	4456	< .001
	Maior raiz de Roy	0.00874	4.87	4	2230	< .001

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Exper3gruposNova	Criança – características individuais	13.59	2	6.795	3.714	0.025	0.003
	Criança – conhecimentos e aprendizagens	3.54	2	1.772	0.388	0.679	0.000
	Família	2.06	2	1.030	0.696	0.498	0.001
	Escola	23.20	2	11.599	4.863	0.008	0.004
Grupo	Criança – características individuais	3.32	1	3.321	1.815	0.178	0.001
	Criança – conhecimentos e aprendizagens	365.50	1	365.500	79.917	< .001	0.034
	Família	11.72	1	11.722	7.929	0.005	0.004
	Escola	388.20	1	388.201	162.767	< .001	0.070
Exper3gruposNova * Grupo	Criança – características individuais	6.96	2	3.480	1.902	0.150	0.002
	Criança – conhecimentos e aprendizagens	32.68	2	16.342	3.573	0.028	0.003
	Família	1.69	2	0.845	0.572	0.565	0.001
	Escola	13.42	2	6.712	2.814	0.060	0.003
Resíduos	Criança – características individuais	4083.40	2232	1.829			
	Criança – conhecimentos e aprendizagens	10208.11	2232	4.574			
	Família	3299.85	2232	1.478			
	Escola	5323.34	2232	2.385			

Anexo 17

Outputs Estatísticos das “Áreas e Competências a desenvolver no JI promotoras da transição e da adaptação escolar” – Testes Paramétricos

Estatística Descritiva – Educadores de infância

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Formação pessoal e social	Educadores	1321	0	9.72	10	0.680	3	10
	Professores	918	0	9.16	10.00	1.243	1	10
Educação física	Educadores	1321	0	9.02	10	1.246	1	10
	Professores	918	0	9.05	9.50	1.249	3	10
Educação artística	Educadores	1321	0	9.14	10	1.138	1	10
	Professores	918	0	8.87	9.00	1.338	2	10
Linguagem oral e escrita	Educadores	1321	0	9.33	10	1.059	3	10
	Professores	918	0	8.55	9.00	1.654	1	10
Matemática	Educadores	1321	0	9.28	10	1.061	3	10
	Professores	918	0	8.30	9.00	1.743	1	10
Conhecimento do mundo	Educadores	1321	0	9.35	10	0.984	3	10
	Professores	918	0	8.62	9.00	1.526	2	10

Educadores de infância**Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de infância**

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Formação pessoal e social	Educação física	t de Student	22.47	1320	< .001	d de Cohen	0.6182
	Educação artística	t de Student	20.57	1320	< .001	d de Cohen	0.5660
	Linguagem oral e escrita	t de Student	14.67	1320	< .001	d de Cohen	0.4036
	Matemática	t de Student	16.17	1320	< .001	d de Cohen	0.4448
	Conhecimento do mundo	t de Student	15.33	1320	< .001	d de Cohen	0.4218
Educação física	Educação artística	t de Student	-6.50	1320	< .001	d de Cohen	-0.1790
	Linguagem oral e escrita	t de Student	-9.46	1320	< .001	d de Cohen	-0.2603
	Matemática	t de Student	-8.25	1320	< .001	d de Cohen	-0.2269
	Conhecimento do mundo	t de Student	-11.29	1320	< .001	d de Cohen	-0.3106

Teste t para amostras emparelhadas – Educadores de infância

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Educação artística	Linguagem oral e escrita	t de Student	-6.36	1320	< .001	d de Cohen	-0.1749
	Matemática	t de Student	-4.86	1320	< .001	d de Cohen	-0.1337
	Conhecimento do mundo	t de Student	-8.03	1320	< .001	d de Cohen	-0.2209
Linguagem oral e escrita	Matemática	t de Student	4.01	1320	< .001	d de Cohen	0.1103
	Conhecimento do mundo	t de Student	-1.20	1320	0.232	d de Cohen	-0.0329
Conhecimento do mundo	Matemática	t de Student	4.37	1320	< .001	d de Cohen	0.1203

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo – Educadores de infância

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Formação pessoal e social	1	412	9.73	0.715	0.0352
	2	470	9.68	0.713	0.0329
	3	439	9.74	0.607	0.0290
Educação física	1	412	8.89	1.278	0.0630
	2	470	9.01	1.294	0.0597
	3	439	9.16	1.148	0.0548
Educação artística	1	412	9.01	1.207	0.0595
	2	470	9.15	1.142	0.0527
	3	439	9.26	1.050	0.0501
Linguagem oral e escrita	1	412	9.16	1.210	0.0596
	2	470	9.39	1.020	0.0470
	3	439	9.43	0.923	0.0441
Matemática	1	412	9.10	1.182	0.0582
	2	470	9.34	1.024	0.0472
	3	439	9.38	0.955	0.0456
Conhecimento do mundo	1	412	9.22	1.088	0.0536
	2	470	9.41	0.964	0.0445
	3	439	9.41	0.887	0.0423

Testes de homogeneidade de variâncias – Educadores de infância

		Statistic	df	df2	p
Formação pessoal e social	Levene's	3.76	2	1318	0.024
Educação física	Levene's	4.19	2	1318	0.015
Educação artística	Levene's	4.45	2	1318	0.012
Linguagem oral e escrita	Levene's	11.51	2	1318	< .001
Matemática	Levene's	8.38	2	1318	< .001
Conhecimento do mundo	Levene's	7.79	2	1318	< .001

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Educadores de infância

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Formação pessoal e social	Welch	1.09	2	868	0.337	---
	Fisher	1.07	2	1318	0.345	0.002
Educação física	Welch	5.23	2	871	0.006	---
	Fisher	4.94	2	1318	0.007	0.007
Educação artística	Welch	5.46	2	868	0.004	---
	Fisher	5.47	2	1318	0.004	0.008
Linguagem oral e escrita	Welch	7.21	2	856	< .001	---
	Fisher	8.26	2	1318	< .001	0.012
Matemática	Welch	8.08	2	860	< .001	---
	Fisher	9.05	2	1318	< .001	0.014
Conhecimento do mundo	Welch	4.95	2	862	0.007	---
	Fisher	5.56	2	1318	0.004	0.008

Teste Post-hoc de Games-Howell – Educação Física

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.113	-0.266
	p-value	—	0.393	0.004
2	Diferença média		—	-0.153
	p-value		—	0.142
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell – Educação Artística

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.142	-0.257
	p-value	—	0.176	0.003
2	Diferença média		—	-0.115
	p-value		—	0.252
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell – Linguagem oral e escrita

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.232	-0.2729
	p-value	—	0.007	< .001
2	Diferença média		—	-0.0410
	p-value		—	0.800
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell – Matemática

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.243	-0.2856
	p-value	—	0.003	< .001
2	Diferença média		—	-0.0423
	p-value		—	0.796
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell – Conhecimento do mundo

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.192	-0.19613
	p-value	—	0.016	0.012
2	Diferença média		—	-0.00394
	p-value		—	0.998
3	Diferença média			—
	p-value			—

Professores do 1.º CEB

Teste t para amostras emparelhadas – Professores do 1.º CEB

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Formação pessoal e social	Educação física	t de Student	3.30	917	< .001	d de Cohen	0.1091
	Educação artística	t de Student	7.73	917	< .001	d de Cohen	0.2552
	Linguagem oral e escrita	t de Student	11.00	917	< .001	d de Cohen	0.3630
	Matemática	t de Student	14.51	917	< .001	d de Cohen	0.4788
	Conhecimento do mundo	t de Student	11.68	917	< .001	d de Cohen	0.3856
Educação física	Educação artística	t de Student	6.39	917	< .001	d de Cohen	0.2110
	Linguagem oral e escrita	t de Student	9.20	917	< .001	d de Cohen	0.3035
	Matemática	t de Student	13.13	917	< .001	d de Cohen	0.4333
	Conhecimento do mundo	t de Student	9.59	917	< .001	d de Cohen	0.3164
Educação artística	Linguagem oral e escrita	t de Student	5.94	917	< .001	d de Cohen	0.1959
	Matemática	t de Student	10.08	917	< .001	d de Cohen	0.3328
	Conhecimento do mundo	t de Student	5.91	917	< .001	d de Cohen	0.1949
Linguagem oral e escrita	Matemática	t de Student	7.78	917	< .001	d de Cohen	0.2569
	Conhecimento do mundo	t de Student	-1.58	917	0.115	d de Cohen	-0.0521
Conhecimento do mundo	Matemática	t de Student	7.47	917	< .001	d de Cohen	0.2465

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo – Professores do 1.º CEB

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Formação pessoal e social	1	336	9.16	1.27	0.0691
	2	337	9.14	1.30	0.0711
	3	244	9.20	1.12	0.0719
Educação física	1	336	8.95	1.34	0.0733
	2	337	9.06	1.22	0.0664
	3	244	9.17	1.14	0.0732
Educação artística	1	336	8.88	1.39	0.0758
	2	337	8.85	1.30	0.0708
	3	244	8.87	1.32	0.0847
Linguagem oral e escrita	1	336	8.41	1.80	0.0984
	2	337	8.50	1.60	0.0874
	3	244	8.80	1.48	0.0945
Matemática	1	336	8.26	1.80	0.0985
	2	337	8.25	1.68	0.0916
	3	244	8.41	1.74	0.1117
Conhecimento do mundo	1	336	8.65	1.52	0.0830
	2	337	8.59	1.50	0.0815
	3	244	8.60	1.58	0.1011

Testes de homogeneidade de variâncias – Professores do 1.º CEB

		Statistic	df	df2	p
Formação pessoal e social	Levene's	2.093	2	914	0.124
Educação Física	Levene's	4.468	2	914	0.012
Educação Artística	Levene's	0.428	2	914	0.652
Linguagem oral e escrita	Levene's	5.689	2	914	0.004
Matemática	Levene's	0.465	2	914	0.629
Conhecimento do mundo	Levene's	0.438	2	914	0.646

Nota. Additional results provided by *moretests*

ANOVA a um fator – Professores do 1.º CEB

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Formação pessoal e social	Welch	0.1777	2	593	0.837	---
	Fisher	0.1659	2	914	0.847	0.000
Educação Física	Welch	2.2247	2	590	0.109	---
	Fisher	2.1865	2	914	0.113	0.005
Educação Artística	Welch	0.0410	2	580	0.960	---
	Fisher	0.0410	2	914	0.960	0.000
Linguagem oral e escrita	Welch	4.4751	2	592	0.012	---
	Fisher	4.0573	2	914	0.018	0.009
Matemática	Welch	0.7365	2	578	0.479	---
	Fisher	0.7313	2	914	0.482	0.002
Conhecimento do mundo	Welch	0.1396	2	574	0.870	---
	Fisher	0.1381	2	914	0.871	0.000

Teste Post-hoc de Games-Howell – Linguagem oral e escrita

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.0878	-0.384
	p-value	—	0.783	0.014
2	Diferença média		—	-0.297
	p-value		—	0.056
3	Diferença média			—
	p-value			—

MANOVA**Teste de Box à Homogeneidade da Matriz de Covariância**

χ^2	gl	p
2462	105	< .001

Testes multivariados

		valor	F	gl1	gl2	p
Grupo	Traço de Pillai	0.1960	90.47	6	2227	< .001
	Lambda de Wilks	0.804	90.47	6	2227	< .001
	Traço de Hotelling	0.2437	90.47	6	2227	< .001
	Maior raiz de Roy	0.2437	90.47	6	2227	< .001
Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.0188	3.53	12	4456	< .001
	Lambda de Wilks	0.981	3.54	12	4454	< .001
	Traço de Hotelling	0.0192	3.55	12	4452	< .001
	Maior raiz de Roy	0.0175	6.51	6	2228	< .001
Grupo * Exper3gruposNova	Traço de Pillai	0.0123	2.30	12	4456	0.007
	Lambda de Wilks	0.988	2.30	12	4454	0.006
	Traço de Hotelling	0.0124	2.30	12	4452	0.006
	Maior raiz de Roy	0.0105	3.90	6	2228	< .001

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Grupo	Formação pessoal e social	165.9065	1	165.9065	182.7904	< .001	0.074
	Educação Física	0.3366	1	0.3366	0.2175	0.641	0.000
	Educação Artística	40.2942	1	40.2942	26.9812	< .001	0.012
	Linguagem oral e escrita	332.0849	1	332.0849	187.8204	< .001	0.072
	Matemática	519.5963	1	519.5963	273.1987	< .001	0.105
	Conhecimento do mundo	292.2281	1	292.2281	191.8032	< .001	0.078
Exper3gruposNova	Formação pessoal e social	1.4674	2	0.7337	0.8084	0.446	0.001
	Educação Física	21.8246	2	10.9123	7.0489	< .001	0.006
	Educação Artística	7.8226	2	3.9113	2.6190	0.073	0.002
	Linguagem oral e escrita	34.5830	2	17.2915	9.7797	< .001	0.009
	Matemática	18.1861	2	9.0931	4.7810	0.008	0.004
	Conhecimento do mundo	3.8422	2	1.9211	1.2609	0.284	0.001
Grupo * Exper3gruposNova	Formação pessoal e social	0.0323	2	0.0162	0.0178	0.982	0.000
	Educação Física	0.2230	2	0.1115	0.0720	0.931	0.000
	Educação Artística	6.3825	2	3.1913	2.1369	0.118	0.002
	Linguagem oral e escrita	5.8067	2	2.9034	1.6421	0.194	0.001
	Matemática	6.3889	2	3.1945	1.6796	0.187	0.002
	Conhecimento do mundo	7.4864	2	3.7432	2.4568	0.086	0.002

Testes univariados

	Variável dependente	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	η_p^2
Resíduos	Formação pessoal e social	2025.8364	2232	0.9076			
	Educação Física	3455.2994	2232	1.5481			
	Educação Artística	3333.3112	2232	1.4934			
	Linguagem oral e escrita	3946.3962	2232	1.7681			
	Matemática	4245.0374	2232	1.9019			
	Conhecimento do mundo	3400.6364	2232	1.5236			

Anexo 18

Outputs Estatísticos das “Atividades de transição e atividades de acolhimento no 1.º CEB” – Testes Paramétricos

Atividades de transição – Educadores de infância

Estatística Descritiva

	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Diálogo criança	1321	9.08	9	1.24	0.0341
Trabalho diferenciado	1321	8.78	9	1.73	0.0475
Visitas 1.º CEB	1321	8.55	9	2.15	0.0591
Atividades JI/1.º CEB	1321	7.88	9	2.57	0.0706
Reuniões de informação de processos	1321	8.10	9	2.73	0.0752
Reuniões de articulação	1321	7.15	8	3.14	0.0865
Família – Envolvimento em atividades de transição	1321	8.70	9	1.73	0.0477
Família – Diálogo	1321	9.26	10	1.12	0.0307

Teste t para amostras emparelhadas

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Diálogo criança	Trabalho diferenciado	t de Student	6.89	1320	<.001	d de Cohen	0.1895
	Visitas 1.º CEB	t de Student	9.35	1320	<.001	d de Cohen	0.2574
	Atividades JI/1.º CEB	t de Student	17.18	1320	<.001	d de Cohen	0.4728
	Reuniões de informação de processos	t de Student	13.04	1320	<.001	d de Cohen	0.3587
	Reuniões de articulação	t de Student	22.34	1318	<.001	d de Cohen	0.6150
	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	8.11	1320	<.001	d de Cohen	0.2231
	Família – diálogo	t de Student	-5.22	1320	<.001	d de Cohen	-0.1435
Trabalho diferenciado	Visitas 1.º CEB	t de Student	3.35	1320	<.001	d de Cohen	0.0923
	Atividades JI/1.º CEB	t de Student	11.45	1320	<.001	d de Cohen	0.3151
	Reuniões de informação de processos	t de Student	8.27	1320	<.001	d de Cohen	0.2276
	Reuniões de articulação	t de Student	17.80	1318	<.001	d de Cohen	0.4902
	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	1.42	1320	0.154	d de Cohen	0.0392
	Família – diálogo	t de Student	-9.92	1320	<.001	d de Cohen	-0.2730

Teste t para amostras emparelhadas

			estatística	gl	p	d de Cohen	Dimensão do Efeito
Visitas 1.º CEB	Atividades JI/1.º CEB	t de Student	12.85	1320	< .001	d de Cohen	0.3535
	Reuniões de informação de processos	t de Student	6.85	1320	< .001	d de Cohen	0.1886
	Reuniões de articulação	t de Student	18.03	1318	< .001	d de Cohen	0.4964
	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	-2.44	1320	0.015	d de Cohen	-0.0671
	Família – diálogo	t de Student	-12.43	1320	< .001	d de Cohen	-0.3419
Atividades JI/1.º CEB	Reuniões de informação de processos	t de Student	-3.65	1320	< .001	d de Cohen	-0.1004
	Reuniões de articulação	t de Student	10.84	1318	< .001	d de Cohen	0.2983
	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	-11.83	1320	< .001	d de Cohen	-0.3254
	Família – diálogo	t de Student	-19.93	1320	< .001	d de Cohen	-0.5482
Reuniões de informação	Reuniões de articulação	t de Student	16.01	1318	< .001	d de Cohen	0.4408
	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	-7.99	1320	< .001	d de Cohen	-0.2199
	Família – diálogo	t de Student	-15.74	1320	< .001	d de Cohen	-0.4331
Reuniões de articulação	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	-19.26	1318	< .001	d de Cohen	-0.5303
	Família – diálogo	t de Student	-24.82	1318	< .001	d de Cohen	-0.6835
Família – diálogo	Família – Envolvimento em atividades de transição	t de Student	14.79	1320	< .001	d de Cohen	0.4068

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Diálogo criança	1	412	9.05	1.39	0.0684
	2	470	9.09	1.20	0.0554
	3	439	9.11	1.13	0.0540
Trabalho diferenciado	1	412	8.64	1.98	0.0975
	2	470	8.85	1.68	0.0774
	3	439	8.85	1.51	0.0719
Visitas 1.º CEB	1	412	8.08	2.64	0.1302
	2	470	8.68	2.02	0.0933
	3	439	8.85	1.63	0.0777
Atividades JI/1.º CEB	1	412	7.06	2.95	0.1454
	2	470	8.06	2.52	0.1160
	3	439	8.46	1.98	0.0943
Reuniões de informação de processos	1	412	7.00	3.28	0.1614
	2	470	8.24	2.63	0.1213
	3	439	8.97	1.77	0.0845
Reuniões de articulação	1	411	6.24	3.38	0.1665
	2	469	7.28	3.14	0.1450
	3	439	7.87	2.68	0.1278
Família – Envolvimento em atividades de transição	1	412	8.49	2.02	0.0995
	2	470	8.81	1.65	0.0759
	3	439	8.79	1.51	0.0719
Família – diálogo	1	412	9.19	1.26	0.0621
	2	470	9.30	1.06	0.0491
	3	439	9.28	1.02	0.0488

Testes de homogeneidade de variâncias

	Statistic	df	df2	p	
Diálogo criança	Levene's	3.32	2	1318	0.036
Trabalho diferenciado	Levene's	8.92	2	1318	< .001
Visitas 1.º CEB	Levene's	33.93	2	1318	< .001
Atividades JI/1.º CEB	Levene's	39.50	2	1318	< .001
Reuniões de informação de processos	Levene's	100.10	2	1318	< .001
Reuniões de articulação	Levene's	33.19	2	1316	< .001
Família – envolvimento em atividades de transição	Levene's	13.32	2	1318	< .001
Família – diálogo	Levene's	2.28	2	1318	0.103

Nota. Additional results provided by *more tests*

ANOVA a um fator

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Diálogo criança	Welch	0.209	2	860	0.812	---
	Fisher	0.226	2	1318	0.798	0.000
Trabalho diferenciado	Welch	1.808	2	856	0.165	---
	Fisher	2.119	2	1318	0.121	0.003
Visitas 1.º CEB	Welch	13.214	2	835	<.001	---
	Fisher	15.623	2	1318	<.001	0.023
Atividades JI/1.º CEB	Welch	32.489	2	844	<.001	---
	Fisher	34.993	2	1318	<.001	0.050
Reuniões de informação de processos	Welch	60.550	2	814	<.001	---
	Fisher	61.174	2	1318	<.001	0.085
Reuniões de articulação	Welch	30.184	2	860	<.001	---
	Fisher	30.525	2	1316	<.001	0.044
Família – Envolvimento em atividades de transição	Welch	3.907	2	853	0.020	---
	Fisher	4.694	2	1318	0.009	0.007
Família – diálogo	Welch	0.925	2	859	0.397	---
	Fisher	1.063	2	1318	0.346	0.002

Teste Post-hoc de Games-Howell Visitas 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.601	-0.779
	p-value	—	<.001	<.001
2	Diferença média		—	-0.178
	p-value		—	0.309
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell Atividades JI/1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.999	-1.397
	p-value	—	<.001	<.001
2	Diferença média		—	-0.398
	p-value		—	0.022
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell Reuniões de informação de processos

		1	2	3
1	Diferença média	—	-1.24	-1.968
	p-value	—	< .001	< .001
2	Diferença média		—	-0.728
	p-value		—	< .001
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell Reuniões de articulação

		1	2	3
1	Diferença média	—	-1.04	-1.632
	p-value	—	< .001	< .001
2	Diferença média		—	-0.593
	p-value		—	0.006
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell Família – envolvimento em atividades de transição

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.321	-0.3073
	p-value	—	0.028	0.033
2	Diferença média		—	0.0137
	p-value		—	0.991
3	Diferença média			—
	p-value			—

Atividades de transição e atividades de acolhimento – Professores do 1.º CEB

Estatística Descritiva

	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atividades de acolhimento	918	9.38	10.00	0.998	0.0329
Diálogo com a criança	918	9.47	10.00	0.888	0.0293
Conhecimento do espaço do 1.º CEB	918	9.51	10.00	0.876	0.0289
Reuniões de informação de processos	918	8.97	10.00	1.651	0.0545
Reuniões de articulação	918	8.58	9.00	2.054	0.0678
Família – diálogo	918	9.28	10.00	1.087	0.0359
Família – envolvimento em atividades de acolhimento	918	9.01	9.00	1.304	0.0430

Teste t para amostras emparelhadas

		estatística	gl	p	
Diálogo com a criança	Conhecimento do espaço do 1.º CEB	t de Student	-2.243	917	0.025
	Reuniões de informação de processos	t de Student	9.280	917	< .001
	Reuniões de articulação	t de Student	13.122	917	< .001
	Família – diálogo	t de Student	6.261	917	< .001
	Família – envolvimento em atividades de acolhimento	t de Student	11.482	917	< .001
Conhecimento do espaço do 1.º CEB	Reuniões de informação de processos	t de Student	10.628	917	< .001
	Reuniões de articulação	t de Student	14.243	917	< .001
	Família – diálogo	t de Student	8.073	917	< .001
	Família – envolvimento em atividades de acolhimento	t de Student	13.155	917	< .001
Reuniões de informação de processos	Reuniões de articulação	t de Student	8.053	917	< .001
	Família – diálogo	t de Student	-5.878	917	< .001
	Família – envolvimento em atividades de acolhimento	t de Student	-0.666	917	0.506
Reuniões de articulação	Família – diálogo	t de Student	-10.489	917	< .001
	Família – envolvimento em atividades de acolhimento	t de Student	-6.645	917	< .001
Família – envolvimento em atividades de acolhimento	Família – diálogo	t de Student	-8.311	917	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Diálogo com a criança	1	336	9.47	0.867	0.0473
	2	337	9.53	0.820	0.0447
	3	244	9.37	0.996	0.0638
Conhecimento do espaço do 1.º CEB	1	336	9.43	0.911	0.0497
	2	337	9.57	0.814	0.0443
	3	244	9.55	0.904	0.0579
Reuniões de informação de processos	1	336	8.79	1.775	0.0969
	2	337	9.02	1.550	0.0844
	3	244	9.16	1.591	0.1018
Reuniões de articulação	1	336	8.44	2.080	0.1135
	2	337	8.67	2.015	0.1098
	3	244	8.62	2.072	0.1327
Família – envolvimento em atividades de acolhimento	1	336	9.03	1.259	0.0687
	2	337	9.04	1.272	0.0693
	3	244	8.95	1.410	0.0903
Família – diálogo	1	336	9.31	1.056	0.0576
	2	337	9.30	1.048	0.0571
	3	244	9.22	1.182	0.0757

ANOVA a um fator

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Reuniões de informação de processos	Welch	3.612	2	581	0.028	0.009
	Fisher	3.818	2	914	0.022	0.009
Reuniões de articulação	Welch	1.170	2	577	0.311	0.002
	Fisher	1.175	2	914	0.309	0.002
Família – envolvimento em atividades de acolhimento	Welch	0.310	2	567	0.733	0.002
	Fisher	0.343	2	914	0.710	0.002
Conhecimento do espaço do 1.º CEB	Welch	2.403	2	572	0.091	0.000
	Fisher	2.436	2	914	0.088	0.000
Família – diálogo	Welch	0.538	2	566	0.584	0.005
	Fisher	0.601	2	914	0.549	0.005
Diálogo com a criança	Welch	1.913	2	560	0.149	0.009
	Fisher	2.097	2	914	0.123	0.009

Testes de homogeneidade de variâncias

		Statistic	df	df2	p
Reuniões de informação de processos	Levene's	3.73	2	914	0.024
Reuniões de articulação	Levene's	1.17	2	914	0.310
Família – envolvimento em atividades de acolhimento	Levene's	1.44	2	914	0.237
Conhecimento do espaço do 1.º CEB	Levene's	4.34	2	914	0.013
Família – diálogo	Levene's	1.52	2	914	0.219
Diálogo com a criança	Levene's	4.69	2	914	0.009

Nota. Additional results provided by *moretests*

Teste Post-hoc de Games-Howell Reuniões de informação de processos

		1	2	3
1	Diferença média	—	-0.232	-0.371
	p-value	—	0.168	0.023
2	Diferença média		—	-0.139
	p-value		—	0.545
3	Diferença média			—
	p-value			—

Anexo 19

Outputs Estatísticos das “Dificuldades profissionais no âmbito das transições educativas” – Testes Paramétricos

Educadores de Infância

Estatística Descritiva

	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atividades de transição	1321	4.10	3	2.54	0.0699
Crianças matrícula condicional ou com problemas clínicos	1321	5.12	5	2.67	0.0734
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	1321	5.20	5	2.94	0.0808

Teste t para amostras emparelhadas - Educadores de infância

			estatística	gl	p		Dimensão do Efeito
Atividades de transição	Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	t de Student	-17.087	1320	< .001	d de Cohen	-0.4701
	Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	t de Student	-13.934	1320	< .001	d de Cohen	-0.3834
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	t de Student	0.990	1320	0.322	d de Cohen	0.0272

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

Descritivas de Grupo

	Exper3gruposNova	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atividades de transição	1	412	4.47	2.56	0.126
	2	470	3.97	2.57	0.119
	3	439	3.88	2.46	0.118
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	1	412	5.59	2.56	0.126
	2	470	5.07	2.77	0.128
	3	439	4.73	2.60	0.124
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	1	412	5.71	2.93	0.144
	2	470	5.12	2.95	0.136
	3	439	4.81	2.88	0.137

ANOVA a um fator – educadores de infância

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Atividades de transição	Welch	6.50	2	873	0.002	0.010
	Fisher	6.52	2	1318	0.002	0.010
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	Welch	12.09	2	876	< .001	0.017
	Fisher	11.47	2	1318	< .001	0.017
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Welch	10.51	2	873	< .001	0.016
	Fisher	10.45	2	1318	< .001	0.016

Testes de homogeneidade de variâncias – educadores de infância

		Statistic	df	df2	p
Atividades de transição	Levene's	1.689	2	1318	0.185
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	Levene's	3.198	2	1318	0.041
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Levene's	0.119	2	1318	0.887

Nota. Additional results provided by *moretests*

Teste Post-Hoc de Tukey – Atividades de transição

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.496	0.5822
	p-value	—	0.011	0.002
2	Diferença média		—	0.0864
	p-value		—	0.864
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-Hoc de Tukey – Práticas de articulação EPE / 1.º CEB

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.590	0.903
	p-value	—	0.008	< .001
2	Diferença média		—	0.313
	p-value		—	0.240
3	Diferença média			—
	p-value			—

Teste Post-hoc de Games-Howell - Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.590	0.903
	p-value	—	0.008	< .001
2	Diferença média		—	0.313
	p-value		—	0.238
3	Diferença média			—
	p-value			—

Professores do 1.º CEB**Estatística Descritiva**

	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atividades de acolhimento	918	3.55	3.00	2.40	0.0791
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	918	4.65	4.00	2.59	0.0856
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	918	3.65	3.00	2.63	0.0869

Teste t para amostras emparelhadas

			estatística	gl	p
Atividades de acolhimento	Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	t de Student	-17.10	917	< .001
	Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	t de Student	-1.39	917	0.166
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	t de Student	-11.95	917	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Descritivas de Grupo

	Idade3grupos	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atividades de acolhimento	1	302	3.66	2.37	0.137
	2	312	3.52	2.42	0.137
	3	304	3.47	2.40	0.138
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	1	302	4.91	2.51	0.144
	2	312	4.37	2.60	0.147
	3	304	4.67	2.66	0.152
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	1	302	3.92	2.69	0.155
	2	312	3.47	2.63	0.149
	3	304	3.57	2.56	0.147

ANOVA a um fator

		F	gl1	gl2	p	η_p^2
Atividades de acolhimento	Welch	0.477	2	610	0.621	---
	Fisher	0.472	2	915	0.624	0.005
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	Welch	3.428	2	610	0.033	---
	Fisher	3.343	2	915	0.036	0.016
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Welch	2.453	2	609	0.087	---
	Fisher	2.521	2	915	0.081	0.011

Testes de homogeneidade de variâncias

		Statistic	df	df2	p
Atividades de acolhimento	Levene's	0.0194	2	915	0.981
Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos	Levene's	0.8417	2	915	0.431
Práticas de articulação EPE / 1.º CEB	Levene's	0.3170	2	915	0.728

Nota. Additional results provided by *moretests*

Teste Post-Hoc de Tukey – Crianças de matrícula condicional ou com problemas clínicos

		1	2	3
1	Diferença média	—	0.539	0.240
	p-value	—	0.027	0.490
2	Diferença média		—	-0.299
	p-value		—	0.323
3	Diferença média			—
	p-value			—