

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Marisa Matos Martinho

**O Processo de Transição da Criança com
Necessidades Educativas Especiais, do
Jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico:
Perspetivas de Pais e Profissionais**

Dissertação de mestrado de Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

fevereiro de 2016

Nome: Joana Marisa Matos Martinho

Endereço Eletrónico: jmmmartinho@gmail.com

Telefone: 966640538

N.º de Cartão do Cidadão: 11715217

Título da Tese de Mestrado: “O Processo de Transição da Criança com Necessidades Educativas Especiais, do Jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetivas de Pais e Profissionais”

Orientadora: Doutora Ana Paula da Silva Pereira

Ano da conclusão: 2016

Ramo de Conhecimento do Mestrado: Educação Especial, área de Especialização em Intervenção Precoce

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29/02/2016

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação possibilitou um crescimento pessoal e profissional, com o especial contributo de todas as pessoas que conheci e contactei. Considero-o como um importante momento de aprendizagem, que me levou a tentar encontrar respostas a questões que se me foram apresentando ao longo do meu percurso profissional. Por isso, manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nesta longa caminhada.

À minha querida orientadora Doutora Ana Paula Pereira, pelo seu olhar atento, compreensivo e paciente ao longo de um processo que se revelou mais moroso do que o desejado.

Aos caros participantes (famílias e profissionais) deste estudo pela sua amabilidade e disponibilidade para colaborar neste estudo, expondo as suas perspetivas sobre um momento tão marcante nas suas vidas como a transição das suas crianças para o 1º ciclo.

Aos meus queridos pais pelos valores que transmitiram, acima de tudo por me terem amado, ensinado e preparado para a vida, ajudando a construir o que hoje sou.

À minha irmã pelo carinho e pelas suas palavras de encorajamento, força, apoio e incentivo.

Ao meu marido Luís, pelo seu amor e por estar sempre ao meu lado, acreditando que seria possível concretizar este projeto.

Aos sóis da minha vida, os meus filhos, que pacientemente viveram comigo todo este processo.

Aos restantes elementos da família por aceitarem os meus momentos de maior ausência, dando-me alento para este projeto.

Aos meus amigos, pelo incentivo e apoio, sempre reconfortante em momentos de maior cansaço.

Um sentido obrigada a todos que direta ou indiretamente estiveram envolvidos. Agradeço pela experiência enriquecedora, que com certeza marcou a minha visão e forma de estar como pessoa e profissional de educação.

RESUMO

Entender as perspetivas de famílias e profissionais num processo de transição foi impulsionador do presente estudo, tendo-se desenvolvido uma investigação de carácter qualitativo com recurso a entrevistas semiestruturadas. Assim, foram recolhidos os pontos de vista de quatro mães e quatro profissionais que viveram, com as suas crianças, o processo de transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2012/13. Os dados obtidos permitiram concluir que: todos os participantes reconheceram a importância de as famílias serem envolvidas no processo de transição dos seus filhos, devendo participar num planeamento conjunto; nenhuma das famílias assumiu ou partilhou a liderança na implementação do plano de transição; e, nenhum dos participantes realizou uma avaliação (formal) do processo de transição. Também se observaram pontos de concordância entre as perspetivas dos participantes relativamente aos fatores de sucesso numa transição e aos aspetos negativos encontrados na transição das suas crianças. Famílias e os profissionais convergiram na ideia de que o sucesso de um processo de transição deve passar pelo trabalho colaborativo (entre profissionais e família). Como aspetos negativos nos seus casos, a maioria das mães e dos profissionais partilharam a perceção de que houve falta de diálogo/comunicação e uma articulação pouco eficiente.

Palavras – chave: Intervenção Precoce (IP), Práticas Centradas na Família, Transição, Colaboração, Comunicação.

ABSTRACT

Understanding families and professionals perspectives in the transition process was the triggering agent of this study. With that aim in mind, we developed a qualitative research using semi-structured interviews. Thus, we registered the perspectives of four mothers and four professionals that experimented, with their children, the transition process from the kindergarten to primary school (first grade), in the academic year 2012/13. The data showed that: all participants recognize the importance of families being involved in the transition process of their children, having an active participation in the planning; none of the families lead or share the led in implementing the transition plan; and none of the participants carried out an evaluation (formal) of the transition process. It have been also noted some concordant points between the perspectives of participants related to successfully transitions and to negatives aspects found in the transition of their children. Families and professionals converge on the idea that successfully transitions must go through collaborative work (between professionals and families). As negative aspects in their cases, almost all mothers and professionals had the perception that there was a lack of dialogue/communication and inefficient coordination.

Key Words: Early Intervention, families Centred Practices, Transition, Collaboration, Communication.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Quadros	xi
INTRODUÇÃO	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I – A TRANSIÇÃO	17
1. Conceito e Definições	17
2. Tipos de Transição.....	19
3. Modelos Conceptuais de Transição	21
Modelo ecológico/bioecológico.....	21
Modelo transacional.....	24
Modelo ecológico e dinâmico de transição.....	26
Modelo conceptual de transição ou modelo ecológico de transição	29
Modelo de sistemas de transição	32
CAPÍTULO II – EVIDÊNCIAS NA TRANSIÇÃO	35
1. Práticas recomendadas no processo de transição.....	35
Planeamento da transição.....	38
Barreiras ou dificuldades: Algumas evidências.....	42
2. Realidade Portuguesa do Processo de Transição	43
Dos serviços de Intervenção Precoce para a Educação Especial – mudança de paradigma	43
Plano de transição da criança com NEE para o 1º ciclo: Enquadramento legislativo.....	47
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	51
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	51
1. Opção metodológica	51
2. Finalidade e objetivos da investigação	53
3. Desenho da investigação.....	53
Participantes.....	54
Técnicas, instrumentos e procedimento de recolha de dados.....	55

Procedimento de análise de dados	57
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	59
1. Apresentação dos dados	59
Caso B.	59
Caso D.	66
Caso F.....	74
Caso S.....	80
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS DADOS	87
1. Discussão dos dados obtidos	87
Planeamento da transição.....	87
Implementação do plano de transição	91
Avaliação do processo de transição	94
CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
Anexos	113

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Caracterização da transição de acordo com os passos definidos por Brofenbrenner.</i>	23
<i>Figura 2 - Adaptação do modelo ecológico de transição.</i>	27
<i>Figura 3 - Modelo ecológico desenvolvimental.</i>	28
<i>Figura 4 - Primeiro nível do modelo ecológico de transição.</i>	30
<i>Figura 5 - Fatores da comunidade, da família e da criança.</i>	30
<i>Figura 6 - Programa específico e fatores da comunidade do modelo de transição.</i>	32
<i>Figura 7 - Transições de sucesso para a escola.</i>	35

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Tipos de Transição.</i>	20
<i>Quadro 2 - Princípios de Transição .</i>	36
<i>Quadro 3 - Objetivos do Planeamento da Transição.</i>	39
<i>Quadro 4 - Procedimentos de Planeamento da Transição.</i>	41
<i>Quadro 5 - Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro.</i>	45
<i>Quadro 6 - Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.</i>	46
<i>Quadro 7 - Sistema de Categorias e Subcategorias do Processo de Transição.</i>	58
<i>Quadro 8 - Síntese das Perspetivas do Caso B. no Planeamento da Transição.</i>	63
<i>Quadro 9 - Síntese das perspetivas do Caso B na Implementação do Plano de Transição.</i>	64
<i>Quadro 10 - Síntese das Perspetivas do Caso B. na Avaliação do Processo de Transição.</i>	66
<i>Quadro 11 - Síntese das Perspetivas do Caso D. no Planeamento da Transição.</i>	71
<i>Quadro 12 - Síntese das Perspetivas do Caso D. na Implementação do Plano de Transição.</i>	72
<i>Quadro 13 - Síntese das Perspetivas do caso D. na Avaliação do Processo de Transição.</i>	73
<i>Quadro 14 - Síntese das Perspetivas do Caso F. no Planeamento da Transição.</i>	78
<i>Quadro 15 - Síntese das Perspetivas do Caso F. na Implementação do Plano de Transição.</i>	79
<i>Quadro 16 - Síntese das perspetivas do caso F. na Avaliação do Processo de Transição.</i>	80
<i>Quadro 17 - Síntese das Perspetivas do Caso S. no Planeamento da Transição.</i>	84
<i>Quadro 18 - Síntese das Perspetivas do Caso S. na Implementação do Plano de Transição.</i>	85
<i>Quadro 19 - Síntese das perspetivas do caso S. na Avaliação do Processo de Transição.</i>	86

INTRODUÇÃO

Todos os períodos da vida de um ser humano são únicos, no entanto a infância é aquele que marca significativamente como cada pessoa irá ser. Frequentemente o indivíduo tenta recorrer à sua memória para recordar, desse período, pequenos episódios de vivências marcantes (felizes, tristes, engraçadas, etc.) ou para justificar formas de ser e agir.

Na infância, os primeiros anos de vida (da concepção aos seis anos de idade) são fundamentais para o desenvolvimento de competências e capacidades que irão influenciar a aprendizagem, o comportamento e a saúde nos anos seguintes (Vilaça & Carvalho, 2011). É particularmente na primeira infância que a criança faz aquisições desenvolvimentais importantes, como a locomoção, linguagem e fala, socialização, entre outras. O desenvolvimento cerebral, que ocorre antes do primeiro ano de vida, é mais rápido e muito vulnerável às influências ambientais (McCain & Mustard, 1999, citados por Vilaça & Carvalho, 2011).

As oportunidades de interação e aprendizagem proporcionadas, diariamente, pelo seu contexto ambiental, são fundamentais para o desenvolvimento da criança (Almeida *et al.*, 2011). Como tal, a valorização da primeira infância, com o reconhecimento e identificação precoce de fatores de risco (biológico ou ambiental) que possam afetar o desenvolvimento infantil é fundamental para uma Intervenção Precoce na Infância (IPI). Esta intervenção especializada (dos 0 aos 6 anos), sustentada por uma abordagem centrada na família, promove o crescimento infantil através da criação de oportunidades de aprendizagens nos contextos naturais e nas rotinas da criança e sua família, minimizando o risco de atraso de desenvolvimento (Almeida *et al.*, 2011; Dunst *et al.*, 2012; McWilliam, 2012). Quando a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) completa 6/7 anos de idade vive um marco importante na sua vida: a transição do ensino pré-escolar para o ensino básico (1º ciclo) e dos serviços de IPI para os serviços de Educação Especial (EE). É um período que envolve várias mudanças (por exemplo no grupo de pares, professores, funcionários da escola, técnicos ou terapeutas), portanto será fundamental que todos os envolvidos neste processo (criança, sua família, profissionais) estejam preparados e corresponsabilizados.

Ao longo da vida, um indivíduo experimenta vários processos de transição, mas a crescente maturidade faz com que os consiga prever, podendo preparar-se antecipadamente para a sua chegada. Na infância, essa preparação fica logicamente a cargo dos adultos (familiares, profissionais de educação, técnicos especializados, etc.), portanto a colaboração entre famílias e profissionais é essencial (Hanson, 1999). De acordo com Rous *et al.* (2007), o envolvimento de todos (família,

professores, etc.) e a participação conjunta no trabalho de planeamento da transição ajuda à coerência entre os programas. Esta colaboração também é importante para o fortalecimento das relações entre escola-família, fundamentalmente ao nível das competências da comunicação e das relações de confiança (Johnson, 2001).

Pela pesquisa bibliográfica efetuada, em Portugal, o processo de transição é ainda um assunto muito pouco estudado, destacando-se recentemente o estudo de Oliveira (2012) que analisou a perceção dos pais quanto ao processo de transição da IPI para o 1º ciclo.

O presente estudo, intitulado de “O processo de transição da criança com NEE, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetiva de pais e profissionais” surge no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial – área de especialização em Intervenção Precoce. A escolha do tema da transição para este projeto de investigação tem subjacentes as minhas motivações pessoais, as quais estão estritamente ligadas à minha prática profissional enquanto docente de Educação Especial.

Os objetivos e questões aqui levantadas têm origem na minha experiência e observações quotidianas, particularmente no processo de transição das crianças apoiadas pelos serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI), no jardim-de-infância, para os serviços de Educação Especial (EE), no 1º ciclo do ensino básico. O conhecimento, a compreensão e a interpretação de todo o processo de transição é central nesta investigação. Assim pretendemos analisar e perceber como decorre esse processo: se há envolvimento e participação dos familiares e profissionais, se há preparação da criança e sua família para a fase seguinte (1º ciclo do ensino básico) e que aspetos positivos e dificuldades são encontrados no processo de transição. Para tal procurar-se-á reunir as perspetivas de familiares e profissionais (responsáveis de caso do serviço de IPI).

Esta dissertação está organizada em duas partes principais, precedidas de uma introdução. A primeira parte inclui o enquadramento teórico, com dois capítulos de explanação do tema da transição. A segunda parte apresenta um estudo empírico, dividindo-se em três capítulos. O capítulo III expõe a organização e planificação do estudo/investigação. É justificada a opção metodológica de acordo com o problema de partida formulado e os objetivos traçados. Os capítulos IV e V incluem, respetivamente, os dados obtidos e sequele discussão. O capítulo IV apresenta os dados obtidos com as técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente escolhidos. O capítulo V expõe os dados obtidos, efetuando-se a discussão dos mesmos. Por último são expostas as conclusões decorrentes da anterior

análise de resultados, apontando-se algumas recomendações e perspectivas futuras da investigação na área da transição.

Espera-se que o presente estudo possa suscitar reflexões interessantes no contexto de transição da criança com NEE, dos serviços de IP para os de EE. O facto de se efetuar um cruzamento entre as perspectivas de famílias e profissionais no processo de transição poderá contribuir para a compreensão de algumas práticas adotadas no referido processo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A TRANSIÇÃO

1. Conceito e Definições

Ao longo dos últimos anos, a transição das crianças para o contexto educativo formal (o jardim-de-infância e particularmente o 1º ciclo do ensino básico) tem sido olhada com maior atenção, notando-se uma crescente preocupação com o seu sucesso. Sobretudo o início do ensino básico é percebido como uma das mais importantes transições na vida da criança e como o maior desafio da primeira infância. Esta etapa é bastante valorizada pela criança, família, escola e restante comunidade, o que terá significativo impacto no bem-estar e autoestima da criança, e consequentemente na sua adaptação ao novo contexto (Fabian & Dunlop, 2007).

Segundo Vasconcelos (2007), uma transição bem-sucedida é fundamental para o desempenho cognitivo, bem-estar social e emocional da criança. O sucesso académico e social obtido pela criança aquando da transição poderá levar a um ciclo virtuoso de conquistas, determinando a sua adaptação às exigências escolares (Fabian & Dunlop, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Pelo contrário, uma criança com problemas na adaptação à escola, logo nos primeiros anos de escolarização, mais provavelmente evidenciará dificuldades académicas, comportamentais ou sociais que se refletirão ao longo do seu percurso escolar (Einarsdóttir, 2007).

O tipo de transição vivenciada tem um impacto a longo-termo, podendo influenciar as experiências subsequentes, logo é importante que a criança desenvolva o sentimento de sucesso na primeira transição. Importa encarar a transição como um processo contínuo e não como uma mudança pontual, restrita aos momentos iniciais da nova situação. Um processo que começa antes da mudança de contexto, envolvendo várias pessoas (família, educadores, etc.), cujos relacionamentos têm impacto na transição vivida pela criança. Assim, a realidade do período de transição não envolve somente a criança e o seu ajustamento, mas também as interações e parcerias entre a família e a escola (Pianta *et al.*, 1999). A qualidade dessas interações é essencial para o sucesso da transição. Se essas relações forem caracterizadas por conflito, tensão e incerteza podem tornar a experiência de transição mais negativa do que positiva (Dockett & Perry, 2001).

A transição é atualmente compreendida numa perspetiva abrangente, que contempla a criança e os múltiplos contextos onde está inserida, e com os quais interage. Para Pianta *et al.* (1999), a transição é um processo em que a criança, família, escola e comunidade se relacionam ao longo do

tempo. É uma mudança que depende dos papéis, identidades e expectativas da criança, bem como da forma como esta participa na família e na comunidade. Essa mudança acontece para todos os que, direta ou indiretamente, se relacionam com mudanças dos contextos e das pessoas que aí participam (Dockett & Perry, 2001). A participação de todos os que lidam com a criança e a família pode levar a encarar este processo como um novo e melhor começo. Pode ser visto como o ponto de partida para novas aprendizagens e novas relações de amizade (Brooker, 2008).

A ideia mais tradicional da criança estar “pronta” para a escola ou para aprender tem um cariz bastante académico, muito centrado nas capacidades e nas competências da criança e pouco focado na influência dos seus contextos (Bohan-Baker & Little, 2004; Ramey & Ramey, 1998). Os dois maiores problemas nesta visão de transição prendem-se com o facto de não ser considerada a família e nem a individualidade da criança neste processo. Este conceito de “prontidão” é hoje usado com menor frequência, sendo preferido o uso do constructo de transição, em que a criança e suas habilidades são vistas numa perspetiva mais ampla e contextual (Pianta *et al.*, 1999).

O conceito de transição envolve um processo de mudança de um ambiente para outro, que pode acontecer desde a infância até à idade adulta (Rous & Hallam, 2006; Rous *et al.*, 2007; Wolery, 1999). Educacionalmente, além da mudança de ambientes/cenários há mudança nas relações, estilo do professor, ambiente, espaço, tempo, contextos de aprendizagem e aprendizagens. Este conjunto de mudanças traz intensas exigências à criança e sua família (Fabian & Dunlop, 2007). Essas mudanças, concretamente ao nível dos programas e serviços, podem trazer oportunidades e desafios para profissionais, famílias e crianças (Rous & Hallam, 2006).

A transição para o 1º ano do ensino básico é para a maioria das crianças uma mudança exigente ao nível cognitivo, da autonomia e do sentido de responsabilidade. Para as crianças com NEE, essa exigência é acrescida pela existência de uma necessidade educativa especial. As características individuais, nomeadamente o tipo de necessidade educativa especial, são outro fator preponderante na forma como a criança e a sua família lida com a transição. De acordo com Hanson (2005), as transições requerem diversas adaptações e ajustamentos das crianças e suas famílias, que no caso de existência de necessidades especiais leva a maiores ajustes a nível emocional e comportamental. Também no caso de a criança não ter frequentado o jardim-de-infância, a necessidade de ajustes a nível académico, emocional e comportamental é mais significativa.

Quando se fala especificamente da transição de crianças com NEE para a escola (1º ciclo do ensino básico), a realidade é mais complexa. As crianças e as suas famílias, passaram por transições

desde o início das suas vidas (Hanson, 1999, 2005; Wolery, 1999). Viajaram por uma jornada de múltiplos serviços, em que os pais tiveram de aprender novas informações, terminologias e competências (Hanson, 2005). As diversas experiências de transição, vividas anteriormente à entrada para o 1º ciclo, poderão acentuar as expectativas e ansiedades inerentes ao processo, consoante tiverem sido positivas ou negativas.

Comparativamente com a maioria das crianças com desenvolvimento típico, a criança com NEE vai precisar de mais tempo e apoio para efetuar as suas aprendizagens. Também vai necessitar de apoio adicional em termos administrativos, sociais e educacionais (Janus *et al.*, 2008). As alterações significativas entre a primeira infância e o ensino básico, particularmente ao nível do currículo e filosofia de ensino, fazem com que, frequentemente, crianças e suas famílias experienciem uma falta de continuidade. Por isso, as ligações casa-escola podem ter um papel essencial na prevenção de dificuldades no processo de transição (LaParo *et al.*, 2000). Sob esta perspetiva, se houver antecipação das dificuldades esperadas e se forem reconhecidas as necessidades de apoio e recursos, a transição da criança com NEE pode ser “facilitada” ou “suavizada”. Para Wolery (1999), as transições podem ser “suavizadas” quando:

- Se define equipas de transição;
- Se assegura as necessidades de recursos pessoais para ambos os programas (partida e destino);
- Se responde às preocupações das famílias sobre a transição, disponibilizando uma variedade de estratégias;
- Se prepara a criança para o programa de destino.

A inclusão das crianças com NEE e suas famílias deve ser o grande objetivo, reconhecendo que o sucesso da transição destas crianças depende fortemente da disponibilidade e da qualidade do apoio prestado (Janus *et al.*, 2008).

2. Tipos de Transição

As transições ou as mudanças que ocorrem entre ambientes, serviços ou programas podem ocorrer horizontalmente (transições horizontais) ou verticalmente (transições verticais) (Mangione & Speth, 1998; Rous & Hallam, 2006). As transições horizontais envolvem mudança nos serviços da comunidade prestados à criança e sua família, no mesmo período de tempo, ao longo do dia (Hanson,

2005). Estas transições fazem parte do dia-a-dia da vida das crianças em idades precoces (Johansson, 2007). Por exemplo, num dia, a saída da criança de casa para o jardim-de-infância e de lá para as atividades da piscina. Em particular, as crianças com NEE enfrentam ainda a transição horizontal dos serviços de apoio de educação especial, ou outros, para as salas do pré-escolar (Kagan & Neuman, 1998).

As transições verticais ocorrem à medida que a criança vai crescendo e muda o tipo de serviço, programa ou atividade (Hanson, 2005). Envolver mudança ao longo do tempo. Por exemplo, a mudança do programa de IP de uma criança e sua família para um programa de ensino pré-escolar, aos 3 anos de idade (Rous & Hallam, 2006). Segundo Wolery (1999), as transições para crianças pequenas podem ser de três tipos (quadro 1).

Quadro 1 - *Tipos de Transição* (adaptado de Wolery, 1999).

Transição 1	Transição 2	Transição 3
Transições de serviços ou de organizações, incluindo as transições de níveis de ensino, que implicam a passagem de um programa específico ou de um serviço para outro. É um tipo de transição que implica a mudança de um serviço que “envia” para um outro que “recebe” (Atwater et al., 1994; citado por Wolery, 2002).	Transições diárias cujas mudanças se caracterizam por passar dos cuidados parentais e/ou familiares para a intervenção externa de outros adultos ou prestadores de cuidados, regressando de novo aos cuidados familiares.	As transições que ocorrem no interior dos ambientes naturais das crianças ou de cada um dos seus contextos de vida.

Na *transição tipo 1* estão incluídas as transições em que a criança e sua família mudam de um programa para outro ou entre serviços. A amplitude da mudança faz com que a criança e família tenham que ser preparadas para lidar com mesma. Durante esse período, as famílias devem beneficiar de apoio para as ajudar a lidar com os problemas ou dificuldades que possam surgir imediatamente após a mudança.

Na *transição tipo 2* enquadram-se as transições que a criança faz diariamente, quando participa num grupo de cuidados ou terapias fora de casa. Nestas, a criança deixa os cuidados parentais/familiares para ficar aos cuidados de outro adulto e depois retornar aos cuidados parentais/familiares (exemplo: casa-fisioterapia/terapia ocupacional/terapia da fala-casa). Essas variações diárias podem diminuir a capacidade de adaptação da criança, uma vez que há uma menor

previsibilidade dos acontecimentos diários. Esta situação pode ser particularmente difícil para algumas crianças com NEE, nomeadamente para as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

Na *transição tipo 3* estão incluídas as mudanças que ocorrem dentro de cada ambiente ou cenário. Numa sala de aula do jardim-de-infância poderá ser a mudança entre áreas de brincadeira ou entre atividades. Em casa poderá ser a mudança do momento do jantar para o momento de brincadeira e deste para o banho e depois para o dormir.

A importância de compreender as transições prende-se com a natureza do impacto destas na criança e na família. O desenvolvimento, socialização e até o sucesso escolar da criança podem ser alterados. Deixar um ambiente, com um código social e cultural, por outro, com um conjunto diferenciado de valores e significados, é um processo de ajustamento complexo para a criança e sua família (Johansson, 2007).

3. Modelos Conceptuais de Transição

A transição, como exposto anteriormente, tem uma natureza complexa e multidimensional. A sua compreensão requer um entendimento das relações estabelecidas entre serviços, pessoal, família e criança (num contexto específico da comunidade), e as interações/influências de outros contextos, ao longo do tempo. Trata-se de compreender essa complexidade numa perspetiva ecológica, considerando as possibilidades de influência dos contextos no desenvolvimento da criança e consequentemente no sucesso da sua transição (Pianta *et al.*, 1999).

No sentido de melhor compreender a realidade da transição, particularmente as verticais, serão abordados os seguintes modelos: o modelo ecológico e bioecológico de Bronfenbrenner (1979, 1998), o modelo transacional de Sameroff (1975, 1990, 2010), o modelo ecológico e dinâmico de Rimm-Kaufman e Pianta (1999), o modelo ecológico (Rous *et al.*, 2005) e modelo de sistemas de transição (Fabian & Dunlop, 2002).

Modelo ecológico/bioecológico

O *modelo ecológico* de Bronfenbrenner (1979) concebe uma visão do desenvolvimento humano como resultado de uma acomodação progressiva e mútua, entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades, em mudança, dos cenários imediatos que o envolvem. Entende o

desenvolvimento como um processo que é influenciado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.

O referido autor estabeleceu que a compreensão do desenvolvimento humano deve ser considerada em termos de sistema ecológico, dentro do qual o crescimento ocorre. Para tal construiu um modelo representativo de um sistema ecológico constituído por quatro cenários ou subsistemas sociais organizados, dispostos concêntricamente e encaixados, mostrando a progressiva abrangência de cada um. A cada subsistema atribui as seguintes designações: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*, partindo do menos abrangente para o mais abrangente. Brofenbrenner “colocou” a criança no centro desses sistemas ambientais, mostrando que esta é influenciada pelas experiências vividas ou relacionadas com cada um deles. Dentro de cada sistema, os indivíduos, e mais notavelmente a própria criança, participam de forma ativa e influenciam as interações. A influência mais central sobre a criança é a do microssistema, com quem esta estabelece a maioria das interações diretas.

O *microssistema* inclui os cenários imediatos (a casa da criança ou de outros familiares ou de vizinhos ou do jardim-de-infância), nos quais a criança passa um período de tempo muito significativo. Fazem parte deste sistema o espaço físico, as atividades desenvolvidas e as relações interpessoais.

No *mesossistema* encontram-se representadas as interações entre os microssistemas, ou seja, as relações estabelecidas entre os cenários principais frequentados pela criança (relações pais/educadores, pais/terapeutas, pais/profissionais de IPI, educadora/psicóloga, etc.). Estas interações podem ter uma influência mais subtil sobre a criança.

O *exossistema* integra o contexto laboral dos pais e os recursos disponíveis da comunidade (centros de saúde, paróquia e outras organizações locais), que influenciam a criança, apesar de esta não ser uma participante ativa. A criança não tem controlo sobre estas influências, no entanto ela interpreta-as no seu contexto. As características da criança têm uma preponderância decisiva no exercício destas influências.

O *macrossistema* é constituído pelo conjunto de valores e ideologias (expressa por exemplo sob forma de lei), que caracterizam uma determinada sociedade ou cultura, repercutindo-se nos diferentes níveis do sistema.

Com este modelo, Brofenbrenner marca a conceptualização de desenvolvimento humano, introduzindo o conceito ecológico e aplicando-o nas mudanças ou transição entre ambientes ou cenários. Enquadra a transição, ou situação de mudança vivida pela criança, numa variedade de

contextos/ambientes ecológicos que interagem e a influenciam. Brofenbrenner (1986) descreve três passos para caracterizar as transições das crianças, na mudança de um ambiente para outro (figura 1).

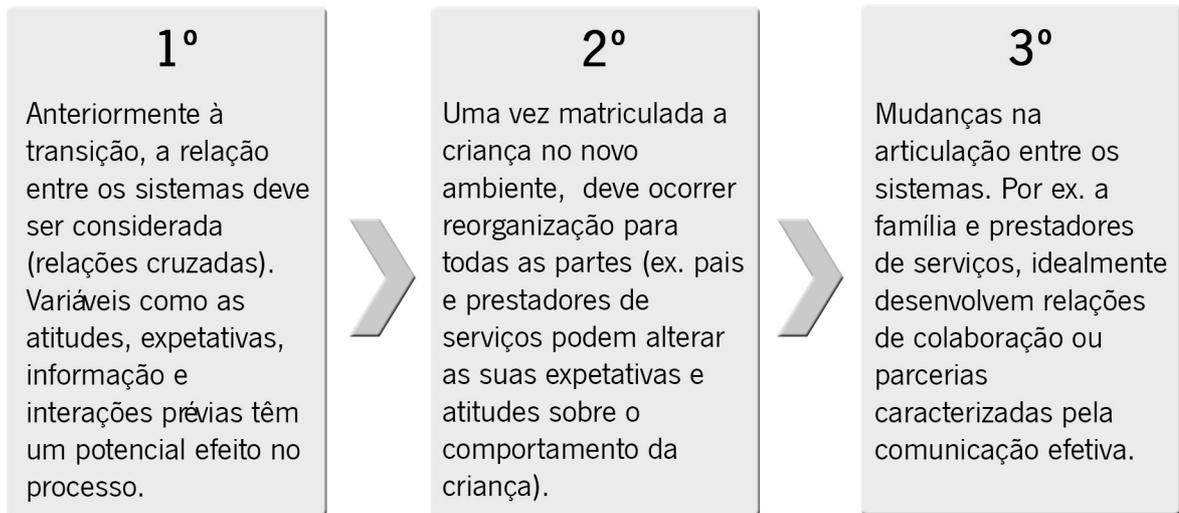


Figura 1 - Caracterização da transição de acordo com os passos definidos por Brofenbrenner (1986).

Esta caracterização traduz a ideia de processo, contínuo e dinâmico, destacando as relações colaborativas entre as pessoas dos diferentes contextos, ao longo do tempo.

Ao seu modelo inicial, o referido autor amplia o conceito ecológico, considerando o fator espaço e tempo no desenvolvimento da pessoa, das relações e interações estabelecidas com e entre os contextos (*cronossistema*). Também com o intuito de clarificar o contributo e influência das características próprias e individuais de cada pessoa no desenvolvimento, procede a uma reformulação do modelo. Assim, em 1998, conjuntamente com Morris efetuaram uma reformulação do modelo ecológico – *modelo bioecológico*. Neste é destacado que o desenvolvimento humano corresponde a um fenómeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas do ser humano, no decurso da sua vida e ao longo de gerações (Brofenbrenner & Morris, 1998). Sob esta perspetiva, devem ser considerados quatro importantes conceitos, interligados entre si: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Trata-se de ver o desenvolvimento como um processo que inclui as formas específicas de interação recíproca entre um organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente' externo imediato (processos proximais). É através de processos proximais que o desenvolvimento ocorre, variando em função das características da pessoa (biológicas e psicológicas), do(s) contexto(s) e do(s) período(s) de tempo em que ocorre(m).

Numa análise da transição à luz do mencionado modelo bioecológico e considerando os sistemas do modelo em estrutura concêntrica, Hanson (2005) explica que:

- A criança está envolvida, no mínimo, em dois microsistemas (família e o serviço de intervenção como o programa de IP, programa de cuidados da criança e jardim-de-infância).

- O profissional de IP e o prestador de cuidados discutem e analisam procedimentos para ajudar a família a lidar, a alimentar e a interagir com a sua criança (mesossistema). As características da família (os seus cuidados, recursos, horários, fundo linguístico e cultural, valores e crenças) irão influenciar a forma como a família aceita e implementa as sugestões dos serviços.

- As famílias e serviços são influenciados por leis, financiamentos, políticas e prioridades estabelecidas pelas agências ou estruturas administrativas (exossistema). Acontecimentos e iniciativas nas quais a criança pode não estar presente, mas que influenciam o contexto anterior. São exemplo destas influências as questões ligadas à habitação, saúde, emprego dos pais ou organização comunitária.

- O bem-estar e desenvolvimento humano é globalmente influenciado pela cultura, sistema de valores sociais, concepções teóricas, políticas governamentais ou leis públicas, que determinam as suas condições de vida (macrossistema). Determinam como indivíduos com NEE ou em condições de risco devem ser apoiados (ex. legislação da EE e da IP) e como crianças devem ser cuidadas (apoio familiar e cuidados externos à criança).

- As referidas interações e influências entre os contextos ecológicos são dinâmicas e operam bidireccionalmente.

Modelo transaccional

O contributo de Sameroff sobre a conceção do desenvolvimento humano pode ser considerado em três momentos temporais distintos.

Primeiro, em 1975, num período anterior ao modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner, Sameroff e Chandler propõem o *modelo transaccional*. Este foi e continua a ser considerado um marco importante por conceber o desenvolvimento como resultado da influência mútua entre a criança e os vários prestadores de cuidados, ao longo do tempo. Dessa forma, os autores desafiaram o paradigma do contínuo da casualidade reprodutiva propondo um novo paradigma - contínuo da casualidade de prestação de cuidados. Através deste último paradigma, descrevem os efeitos dos fatores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano, enquadrando-o no modelo transaccional (Pimentel, 2005).

Segundo, de 1990 a 2000, uma reformulação do modelo transacional proposto por Sameroff e Fiese clarifica as relações estreitas entre a criança e o contexto (Pimentel, 2005), integrando assim a visão ecológica de Bronfenbrenner. De uma forma mais evidente, o desenvolvimento da criança é visto como um produto das interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência proporcionada pela família e pelo contexto social (Sameroff & Fiese, 2000). Esta definição de desenvolvimento tem subjacente um carácter dinâmico e não linear por considerar a reciprocidade das influências nas relações de interação estabelecidas entre a criança e o seu contexto, ao longo do tempo. As consequências dessas influências na criança e nas suas características dependem da forma como ela percebe e interpreta as experiências decorrentes das suas relações com o contexto ou ambiente, ao longo do tempo (Sameroff & Mackenzie, 2003 citado por Sameroff & Fiese, 2000).

A determinação do sucesso do desenvolvimento depende de igual forma das características da criança e do seu contexto de desenvolvimento. Sob esta perspectiva, os problemas de desenvolvimento da criança podem advir de problemas do foro biológico ou podem decorrer de vulnerabilidades ambientais. Independentemente da sua origem, o contexto ou ambiente pode prevenir ou reduzir os efeitos/consequências no desenvolvimento da sua criança (Sameroff & Fiese, 2000). É importante que o comportamento da criança não seja interpretado fora do contexto, mas sim dentro de uma visão de interligações de diferentes sistemas (Sameroff & Fiese, 2000). Se considerarmos o sistema familiar, o desenvolvimento da criança traduz-se por um processo de regulação em três etapas: 1º o comportamento da criança – 2º a interpretação desse comportamento pela família – 3º a resposta produzida pelos pais a esse comportamento (Sameroff & Fiese, 2000). A interpretação da família é apresentada como parte de um sistema regulatório que inclui paradigmas, histórias e os rituais da família. Em consonância com o processo de regulação em três partes, os autores propõem três formas de intervenção: a *remediação*, a *redefinição* e *reeducação* (Sameroff & Fiese, 2000).

A *remediação* é aplicada para a modificação na criança e eventuais modificações nos pais, a *redefinição* é usada para a promoção de interações parentais mais adequadas e a *reeducação* é recomendada para a formação dos pais (obtenção de competências parentais básicas). Os autores reforçam a ideia da influência determinante dos pais na organização, estruturação e regulação do comportamento dos filhos, que pode ser melhorada através da ajuda ou apoios sustentados. Este trabalho revelou-se bastante importante na compreensão dos problemas de desenvolvimento assim como na definição das estratégias de intervenção (Pereira & Serrano, 2010).

Terceiro, em 2010, Sameroff apresenta a *Teoria Unificada do Desenvolvimento* que se sustenta numa visão mais ampliada e complexa de desenvolvimento, construída a par com a evolução da ciência do desenvolvimento. Nesta teoria, o autor procura a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano através de, pelo menos, quatro modelos: mudança pessoal, contexto, regulação e representação (Sameroff, 2010).

O modelo pessoal de mudança compreende a progressão das competências humanas, desde a infância até à idade adulta (ao nível da cognição, relacionamento e identificação pessoal). O modelo contextual assenta na visão ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), em que as múltiplas fontes de experiência aumentam ou restringem o desenvolvimento individual. O modelo de regulação acrescenta uma perspetiva de sistemas dinâmicos para a relação entre a pessoa e o contexto. Dessa relação e interação dinâmica resulta o desenvolvimento, inicialmente regido por mecanismos biológicos primários (da regulação da temperatura, fome, e excitação) para, progressivamente, ser dirigido por mecanismos psicológicos e sociais (regulação da atenção, comportamento e interações sociais). O modelo de representação atribui às experiências do indivíduo “no mundo do aqui e agora” uma existência eterna no seu pensamento. Essas representações são estruturas cognitivas, onde a experiência é codificada em níveis de abstração que fornecem uma estrutura interpretativa para novas experiências, desenvolvendo-se o sentimento de si e do outro.

A combinação dos quatro modelos referidos proporciona uma visão abrangente do desenvolvimento humano, partindo das várias partes para o todo e considerando os seus processos de ligação (Sameroff, 2010).

Modelo ecológico e dinâmico de transição

Em 1996, Pianta e Walsh deram o seu contributo para a conceção de um outro modelo ecológico – modelo de sistemas contextual. Este modelo foi construído a partir do seu estudo sobre a transição para a escola das crianças de alto risco, de onde concluíram que a qualidade da relação entre casa e escola é fundamental para o sucesso dessa transição. Por sua vez, a qualidade da relação escola-casa é influenciada pelos recursos (pessoais, económicos e educacionais) e conhecimentos da família, pela abertura da escola à comunicação e aos valores da comunidade.

O trabalho desenvolvido pelos referidos autores foi de especial relevância para os estudos subsequentes sobre a transição, na medida em que enfatizam as relações positivas entre casa, pré-

escola e escola. Na base dessas relações estão os contatos pessoais estabelecidos antes da entrada para a escola, a coordenação de currículo e as atividades de orientação (Pianta *et al.*, 1999).

Mais tarde, em 1999, Pianta e Rimm-Kaufman desenvolvem o *modelo ecológico e dinâmico de transição* tendo por base as concepções ecológicas anteriores, com particular contributo do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e o modelo de sistemas contextual (Pianta & Walsh, 1996).

O supracitado modelo, também designado por Pianta *et al.* (1999) como modelo ecológico, sugere um entendimento da transição que considere os contextos relevantes na vida da criança (por exemplo, família, escola, comunidade), as relações estabelecidas entre si e com a criança, ao longo do tempo. Trata-se de analisar a complexidade inerente à transição, usando uma visão ecológica, ampliando uma visão da transição centrada na criança, nas suas competências e habilidades individuais.

Para Pianta *et al.* (1999) compreender a transição requer um olhar sobre as interações dos diferentes contextos (casa, escola e comunidade) e das suas influências no desenvolvimento da criança, ao longo do tempo. As relações diretas que a criança tem com a família, professores, pares e a sua comunidade influenciarão o seu ajustamento à escola. O estabelecimento de relações positivas poderá apoiar a criança durante o processo de transição, servindo como ponte entre a pré-escola e a escola e, conseqüentemente, ajudar ao seu ajustamento e ao da sua família (Pianta *et al.*, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Kraft-Sayre & Pianta, 2000). A figura 2 representa uma ilustração gráfica do modelo ecológico e dinâmico de transição ou modelo ecológico de transição, considerando os contextos e as relações entre si e com a criança, na sua transição.

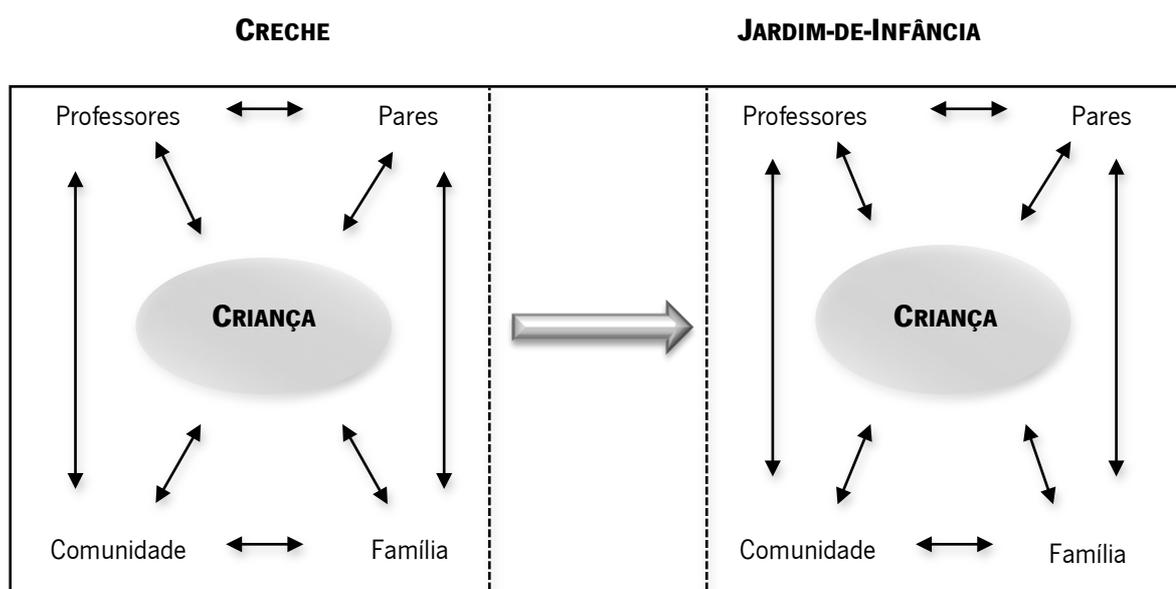


Figura 2 - Adaptação do modelo ecológico de transição (Pianta *et al.*, 1999).

Segundo Rimm-Kaufman e Rudasill (2009) o modelo ecológico e dinâmico de transição integra elementos do modelo transacional (Sameroff & Fiese, 2000), uma vez que defende que as transições da criança para a escola resultam das combinações entre as características da criança e as do seu contexto, e das relações bidirecionais entre ambos (em constante mudança). O carácter bidirecional das relações faz com que a criança seja influenciada ao mesmo tempo que influencia as ligações que estabelece com as pessoas dos seus contextos. Por exemplo, os professores influenciam as crianças e, por sua vez, estas influenciam as reações dos professores. Progressivamente, à medida que os participantes criam expectativas e se comportam de acordo com essas expectativas, as suas relações vão-se tornando mais padronizadas (Pianta & Rimm-Kaufman, 2000, citado por Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Em 2003, Pianta e Kraft-Sayre revêem o modelo ecológico, apresentando uma mudança na configuração gráfica com o intuito de valorizar a interação entre contextos educativos formais - *modelo ecológico desenvolvimental* (figura 3).

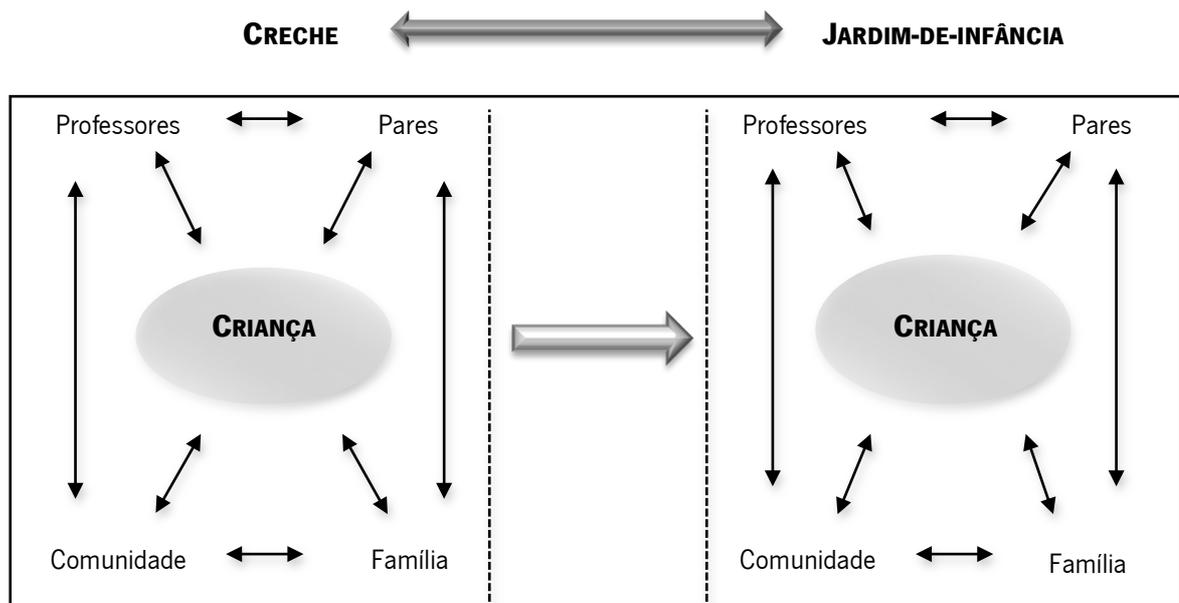


Figura 3 - Modelo ecológico desenvolvimental (adaptado de Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Os referidos autores pretendem evidenciar a importância das relações de influência mútua entre o ensino pré-escolar e a escola durante o processo de transição, pois pensam que a qualidade dessas relações também pode constituir o suporte do desenvolvimento da criança, ao longo do tempo (dimensão importante na transição).

A transição entre níveis de ensino, particularmente entre o pré-escolar e o escolar, traduz-se em mudanças de experiências e de vivências que afetam a criança, os seus contextos, as relações

estabelecidas com eles e entre eles. É um processo individual, que varia de escola para escola. Se as práticas de cada escola se pautarem pela construção de planos de transição que favoreçam relações positivas, então irão suportar o ajustamento da criança. O sucesso da transição será resultado de planos de transição que ajudem as escolas a chegar às famílias (antes da entrada da criança na escola), promovendo ligações entre a pré-escola e a escola e fomentando ligações pessoais antes do 1º dia de escola.

A transição é um processo complexo que envolve preparação da escola, participação e apoio comunitário, e conhecimento e envolvimento da família. É por isso fundamental um processo de construção de relacionamentos entre todos os parceiros, com o compromisso de preparar a criança para a transição. A criança, família, escola, pares e comunidade estão interligados e são interdependentes ao longo do processo de transição. Assim, importa o relacionamento e articulação entre os diferentes ambientes vivenciais da criança em transição, ao longo do tempo (Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Modelo conceptual de transição ou modelo ecológico de transição

Outro contributo importante para a compreensão do processo de transição, nomeadamente para o processo de planeamento, foi dado por Rous *et al.* (2005) com o seu *modelo ecológico de transição*. Esse modelo teve por base uma orientação por sistema ecológico, a sua pesquisa literária e um anterior trabalho no domínio da transição (Rous & Hallam, 2006). Os autores reconhecem que o processo de transição é influenciado por uma complexidade de relações e interações entre os múltiplos sistemas ou contextos que incluem a criança. Assim, propõem descrever aquelas relações e variáveis que, durante o processo de transição, podem afetar a preparação e o ajustamento das crianças pequenas e suas famílias (Rous & Hallam, 2006).

O modelo proposto por Rous *et al.* (2005) encontra-se descrito em dois níveis distintos:

- O primeiro nível considera o modelo ecológico tradicional (Bronfenbrenner, 1986). Incide especificamente sobre as influências do microssistema, da criança com NEE, que poderão afetar as suas experiências de transição e as da sua família. Nessas influências, os autores relevaram a existência de fatores da comunidade, da família e da criança, que interagem entre si, repercutindo-se na transição. Identificaram elementos ou fatores da comunidade (prestadores de cuidados individuais – por exemplo professores, programas de IP, sistemas de serviços locais ou comunitários e sistemas

estatais) que interagem com os fatores da criança e os da sua família (Rous *et al.*, 2005; Rous & Hallam, 2006). Este nível encontra-se representado na figura 4.

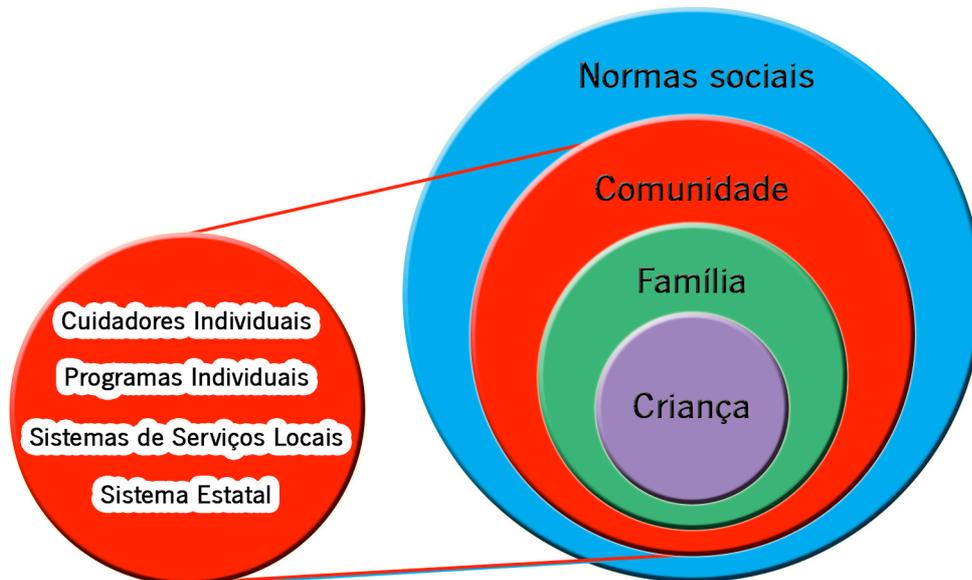


Figura 4 - Primeiro nível do modelo ecológico de transição (Adaptado de Rous *et al.*, 2005).

Além dos elementos ou fatores da comunidade, também identificaram individualmente fatores da família e da criança que influenciam essas suas interações (figura 5).

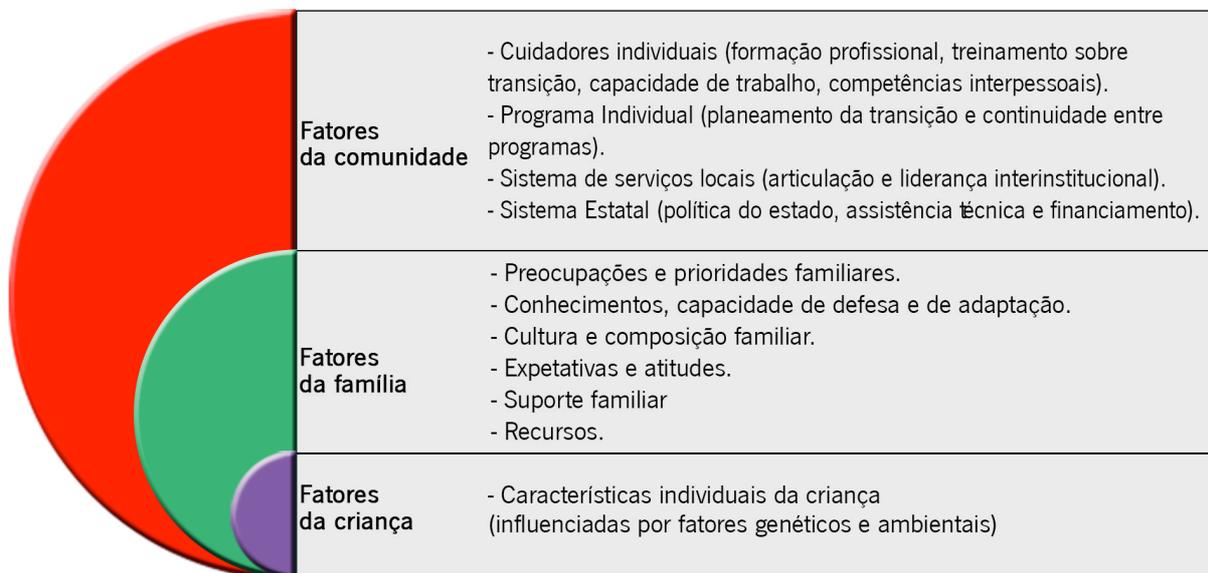


Figura 5 - Fatores da comunidade, da família e da criança descritos por Rous *et al.* (2005); (Rous & Hallam, 2006).

Assumindo uma perspectiva ecológica, os autores consideram a criança no centro de um processo de transição e, como tal, as suas características individuais devem ser consideradas no planeamento da sua transição. No caso das crianças com NEE, as suas características distintivas incluem a natureza e tipo de necessidade, bem como a idade, com vista a um planeamento mais individualizado (Rous *et al.*, 2005; Rous & Hallam, 2006). Ecologicamente procuram enquadrar as características biológicas da criança no seio do seu contexto imediato – a família, porque estas também são influenciadas pelas características e funcionamento familiar. Por sua vez, essas características e funcionamento familiares incorporam fatores (enumeradas nos fatores da família na figura 5) que condicionarão o envolvimento e interação com a sua criança. Particularmente as expectativas da família relativamente à sua criança são influenciadas pelas suas experiências (a sua própria experiência parental e as suas experiências anteriores à transição). Toda esta complexidade de variáveis faz com que se reflita no processo de transição o nível de participação (maior ou menor) e a tomada de decisões pela família (Rous *et al.*, 2005; Rous & Hallam, 2006).

Apesar da padronização dos fatores influentes, a variabilidade das crianças e suas famílias tornam cada processo de transição único. Do ponto de vista ecológico, as famílias são entendidas como parte integrante da comunidade onde vivem, com quem interagem e se relacionam.

A comunidade é vista como potencial apoio económico e social, podendo afetar o processo de transição. A condição económica da comunidade, a vontade política da comunidade e o valor atribuído ao desenvolvimento das crianças são indicados como alguns dos fatores da comunidade mais ampla que poderão afetar a disponibilidade de serviços de transição para as famílias e crianças. Na prestação de apoio e recursos à criança e sua família, a comunidade local é definida segundo quatro fatores que afetam (positiva ou negativamente) o processo de transição (figuras 4 e 5). Para cada um desses fatores (cuidadores individuais, programa individual, sistema de serviços locais e sistema estatal) são indicados aspetos e influências individuais (ora de natureza mais específica ora abrangente) que têm impacto nesse funcionamento (Rous *et al.*, 2005; Rous & Hallam, 2006).

- O segundo nível é mais abrangente que o nível anterior. Neste nível, os autores mostram que o processo de transição, concretamente as práticas e atividades de transição são resultado da interação entre as variáveis interserviços e a preparação da criança e família (conforme figura 6). Isto significa que a transição deve ser entendida como reflexo da interação entre os fatores da comunidade com os fatores da criança e sua família, especificamente da forma como eles se relacionam. O produto destas

interações será o ajustamento da criança e sua família (Rous *et al.*, 2005; Rous & Hallam, 2006). Apresenta-se na figura em abaixo esquematizada a influência desses fatores no processo de transição.



Figura 6 - Programa específico e fatores da comunidade do modelo de transição (adaptado de Rous *et al.*, 2005; Hous & Hallam, 2006).

De acordo com a figura, dos serviços da comunidade (variáveis interagências) emergem aspectos relevantes como a comunicação e relacionamento; a continuidade do currículo, programa e pessoas; e a existência de uma estrutura articulada. Estes aspectos interagem com as práticas e atividades de transição que, ao interagir com a criança e família, poderão levar a uma preparação, ajustamento e sucesso na transição. O tipo de preparação irá influenciar o nível de ajustamento da criança e família ao novo ambiente (Rous & Hallam, 2006).

Como práticas e atividades de transição para preparação da criança com NEE e família, Rous *et al.* (2005) apontam a maximização das habilidades sociais da criança (adequadas à sua idade), a adequação do ensino e a estrutura ambiental. Ainda consideram o envolvimento dos pais na aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus filhos (estabelecimento de rotinas, etc.).

Este modelo, sustentado ecologicamente pelo modelo de Bronfenbrenner e Morris (1998), torna evidentes os fatores que definem como criança, família e comunidade podem interagir no sentido de uma transição bem-sucedida.

Modelo de sistemas de transição

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner constituiu a base do trabalho de Fabian e Dunlop (2002), cujo intuito é a explicação particular da transição do ensino pré-escolar para o ensino básico. No modelo adaptado de Fabian e Dunlop, a criança é vista como um sujeito com atividade no processo

de transição, sendo importante estimular a sua atividade e pensamento. Assim, é destacado o potencial das crianças e também as possibilidades das famílias e profissionais serem agentes de mudança, mais do que sujeitos de transição (Dunlop & Fabian, 2007). Crianças, professores e pais, juntos, podem co-construir transições no contexto de cada uma das suas experiências. Fabian e Dunlop (2002) analisaram o comportamento e a perspectiva da criança na transição (antes e depois) para um novo ambiente ou escola, considerando haver sobreposição dos ambientes envolvidos (casa, pré-escola e escola).

Este modelo adota a estrutura concêntrica e de sistemas do modelo ecológico, introduzindo conceitos relevantes numa transição.

Segundo o modelo de Fabian e Dunlop (2002), a criança na transição educacional ocupa (pelo menos) três ambientes ou microssistemas: o seu mundo (casa), o mundo pré-escola e o mundo escolar. Cada um destes ambientes deverá ser olhado para além das suas configurações individuais, ou seja, para as relações estabelecidas entre eles (Fabian & Dunlop, 2002). Essas relações ou interações ambientais resultam em sobreposições. As sobreposições entre ambientes (mesossistemas) mostram as interconexões dos mundos da criança, à medida que os eventos ocorrem. As interações promovidas pelas partes sobrepostas (casa-escola, escola-pré-escola, casa-pré-escola) permitem à criança ser ativa com os outros e o ambiente. Nessas sobreposições tomam lugar os relacionamentos e abordagens de ensino-aprendizagem que influenciam e são influenciadas pelo ambiente. Essa é a forma como a aprendizagem das crianças é socialmente construída: não como um mecanismo que os adultos impõem sobre as crianças, mas pelo conjunto das mútuas influências (Fabian & Dunlop, 2002).

Num ambiente ou contexto mais abrangente (exossistema), os referidos autores destacam a importância das interações entre os três ambientes, falando especificamente da necessidade de colaboração, corresponsabilização e informação. Estes três conceitos integram o modelo ao nível das políticas e programas educacionais, comunidade local, etc., apresentando-se como elementos de articulação entre ambientes ou contextos do mesossistema.

A moldura conceptual efetuada, neste ponto, demonstra a multiplicidade de fatores com um papel importante nas transições da criança, salientando a complexidade de todos os processos de transição. É reconhecida a importância do envolvimento e corresponsabilização de todos os intervenientes na transição, assim como a natureza dinâmica e influente das relações que estabelecem.

As transições podem oferecer oportunidades de crescimento positivo e mudança. Pelo contrário, algumas transições podem tornar as crianças mais vulneráveis, especialmente quando combinadas com outros desafios. Para estas crianças, a qualidade, a natureza e a continuidade dos ambientes pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico a par com as relações e interações positivas com as pessoas dos seus contextos podem ser cruciais para o seu bem-estar e envolvimento na aprendizagem.

CAPÍTULO II – EVIDÊNCIAS NA TRANSIÇÃO

1. Práticas recomendadas no processo de transição

Conforme pudemos analisar no capítulo anterior, a transição é um processo complexo e exigente, que afeta a criança, a sua família e todas as outras pessoas que fazem parte da sua vida (amigos, professores, terapeutas, médicos, etc.).

Durante os primeiros anos, a criança, a família e a escola têm de fazer adaptações mútuas para facilitar o eventual sucesso na transição para a escola básica (Ramey & Ramey, 1999). Especificamente, a criança e sua família têm de fazer uma série de grandes ajustamentos nos seus horários, expectativas e laços sociais (Hanson, 2005).

A importância do sucesso da transição e o reconhecido impacto das transições no futuro das crianças, nomeadamente no futuro educacional, motivou Ramey e Ramey (1999) a caracterizar transições bem-sucedidas, no sentido de facilitar o seu entendimento (figura 7).

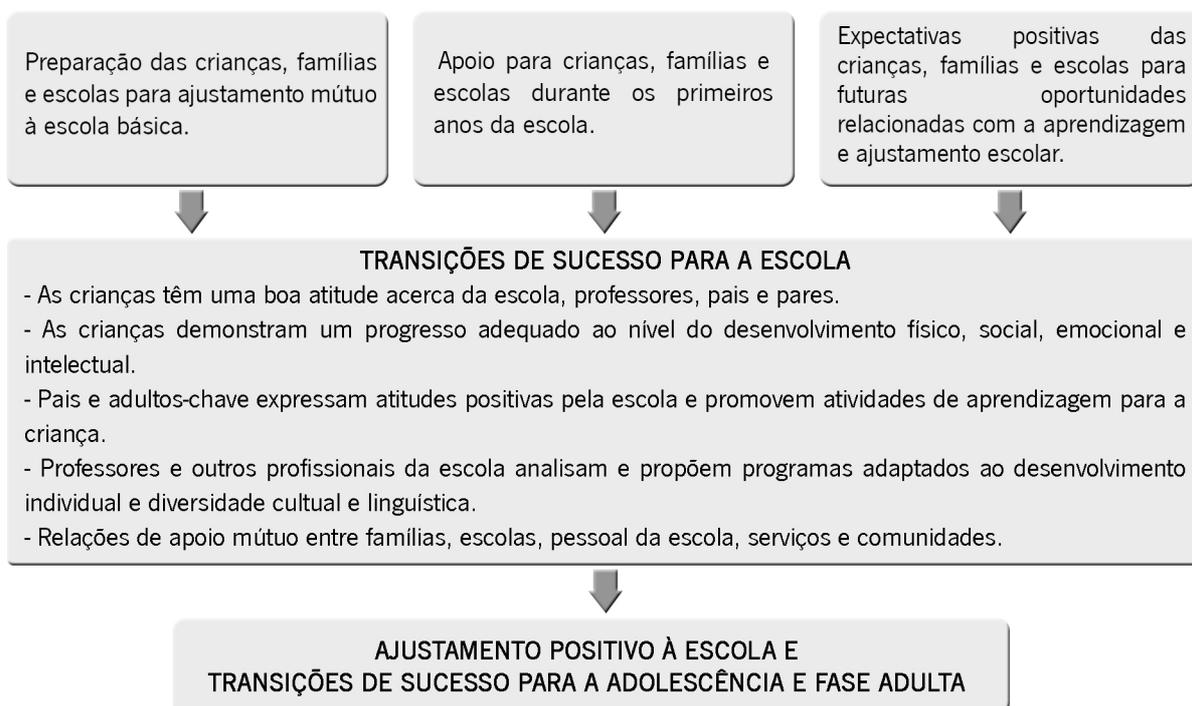


Figura 7 - Transições de sucesso para a escola (adaptado de Ramey & Ramey, 1999).

Embora Ramey e Ramey (1999) tivessem tornado claro os pilares em que devem assentar as transições de sucesso, o grau de complexidade da transição a par com as dificuldades notadas na implementação de transições efetivamente bem-sucedidas levou outros investigadores a definir um

conjunto de princípios orientadores e/ou recomendações. O maior objetivo desses princípios e/ou recomendações é ajudar todos os envolvidos a compreender e a melhorar a transição, desenvolvendo um conjunto de práticas que facilite e “suavize” a transição para crianças, famílias e escolas. Impõe-se entender a transição como um processo que facilite a construção de relacionamento entre todos os parceiros (Pianta & Kraft-Sayre, 2007). De uma forma mais abrangente, Hanson (2005) afirma que se trata de ver a transição como um processo que se inicia com a pré-transição (planeamento e preparação) e que termina com a pós-transição (apoio e acompanhamento). Este processo deve ser sustentado por princípios de transição, ou seja, um conjunto de princípios que aumentem a probabilidade de as experiências de transição serem bem-sucedidas (Hanson, 2005). A esse conjunto de princípios estão, geralmente, associados indicadores de boas práticas ou recomendações, no sentido de conduzir ou orientar todo o processo da transição.

Na literatura consultada, os princípios são apresentados de uma forma bastante diversificada, contudo é notória a convergência ideológica nas suas concepções, evidentemente ecológicas. De acordo com Pianta *et al.* (1999), uma perspectiva ecológica gera um rico e variado conjunto de princípios que permitem compreender e melhorar a transição para a escola.

Numa perspectiva ecológica, serão apresentados os princípios concebidos por dois autores: Hanson (2005) e Gould (2012). Estabelecer-se-á a comparação entre os princípios enumerados pelos dois autores com o intuito de estabelecer um paralelismo ideológico (quadro 2). Na coluna 1 são apresentados os princípios estabelecidos por Hanson (2005) e na coluna 2 estão os princípios de Gould (2012).

Quadro 2 - *Princípios de Transição* (Gould, 2012 e Hanson, 2005).

Princípios de Transição (Hanson, 2005)	Princípios de Transição (Gould, 2012)
1. A transição é vista como um processo de experiências de transição de sucesso (recomenda foco nas relações).	1. A transição é um processo e não um evento.
2. Transições de sucesso são construídas na fundação de comunicação efetiva e parcerias colaborativas (recomenda melhoria do papel das famílias e profissionais na parceria).	2. Informação e clara compreensão do processo de transição.
3. Transições de sucesso requerem preparação da criança, família e profissionais (recomenda a preparação destes).	3. Informação que considera o maior número de aspetos positivos possíveis.
4. Suporte processual promove transições de sucesso (recomenda coordenação interagências e continuidade, foco em plano de transição e políticas, troca de informação e oportunidades para envolvimento parental).	4. Construção de relações positivas.
	5. Comunicação, flexibilidade e organização.
	6. Parcerias com outros profissionais.
	7. Trabalho multiagências.
	8. As necessidades sociais, emocionais e educacionais da criança são centrais.
	9. Políticas inclusivas.
	10. Consultar as crianças

Em ambos os princípios são evidentes diversas concordâncias quanto a:

- Ver a transição como um processo que começa antes da mudança para o novo ambiente e que continua após essa mudança.

- Considerar a transição como um processo que envolve a criança, sua família e outras pessoas importantes na vida da criança, havendo portanto a necessidade de preparação da criança, família, profissionais de educação e/ou de saúde, etc.

- Estabelecer relações de parceria de qualidade (profissionais-famílias, profissionais-profissionais), baseadas na comunicação e troca de informação de forma clara e acessível.

- Construir relacionamentos positivos com as famílias, valorizando o seu papel, as suas necessidades e prioridades.

- Releva o comprometimento e responsabilização de toda a comunidade na implementação de políticas que considerem as necessidades e especificidades da criança.

Mais que conhecer princípios que preconizam boas práticas importa reconhecer a sua adequabilidade à realidade da criança, família, escola e comunidade. É fundamental adotar princípios que possam gerar uma gama de possíveis práticas de transição, que estejam de acordo com a cultura, as necessidades e os recursos da família, escola e comunidade. Especificamente no trabalho com famílias podem ser seguidas algumas recomendações, nomeadamente as apontadas por Lovett e Haring (2003) a partir do seu trabalho de investigação. Estas recomendações pautam-se por uma abordagem que foca o relacionamento, comunicação, parceria e colaboração com as famílias, e incluem as seguintes orientações ao profissional:

- Prestar informação de forma confiável e consistente.

- Descodificar ou simplificar a linguagem desconhecida para a família, verificando a sua compreensão.

- Antecipar a possibilidade de ansiedade, considerando-a na preparação de eventos ou atividades.

- Estar acessível e presente nas reuniões.

- Ser factual e solidário, não efetuando juízos de valor.

- Ajudar a esclarecer as questões dos pais, articulando-as com as suas expectativas.

- Fornecer um guia na preparação da transição, com indicações sobre as oportunidades para a família pôr em prática novas habilidades (especialmente importante para a rotina de cuidados médicos).

- Permitir que os pais (e filhos, quando for o caso) possam experimentar novos ambientes (salas de reunião e salas de aula) e efetuar observação participante (de professores e alunos em sala de aula), com o intuito do seu envolvimento e participação.

- Promover interações de acompanhamento à família, de modo a facilitar o entendimento da informação, ajudando-a a lidar com essa informação (diagnóstico médico ou de desenvolvimento).

A um nível mais geral, Rous *et al.* (2007) salientam três das dez condições apontadas por *The National Education Goals Panel* em 1998 que a escola precisa de conhecer para o sucesso das transições da criança com NEE e suas famílias: 1) trabalhar em transições positivas de casa para a escola; 2) procurar coerência e concordância ao longo da IP, dos cuidados da criança, da pré-escola e dos programas do ensino básico; e 3) providenciar serviços que estabeleçam o apoio da criança na sua comunidade.

Importa que a escola, especificamente o profissional, tenha sempre presente que, para as famílias, a transição vai além da mudança nos serviços recebidos, podendo implicar alterações nos estados emocionais ou nas percepções da sua criança e sua própria situação (Lovett & Haring, 2003). A transição é um período bastante emocional para as crianças e famílias e por isso, o envolvimento e participação dos pais são fundamentais para se conseguir o bem-estar da criança e da própria família (diminuição da ansiedade e do stress, regulação das expectativas, etc.). Esse envolvimento também promove o desenvolvimento das competências parentais, aumentando o seu sentimento de pertença à escola e à comunidade em geral. Fabian e Dunlop (2007) ainda acrescentam as vantagens para a economia global, afirmando que o sucesso das transições tem um custo benefício que contribui para o rácio de retenções na escola primária (ensino básico) e, provavelmente, para reduzir a necessidade tardia de remediação educacional e social.

O sucesso da transição é um grande objetivo desejado pela criança, sua família, escola e comunidade em geral, sendo portanto essencial a sua preparação, monitorização e apoio. A literatura e investigação continuam a apostar na definição de linhas orientadoras para boas práticas de transição. Um dos motivos pode estar relacionado com o facto de muitas crianças com NEE e suas famílias experienciarem transições stressantes aquando da entrada no 1º ciclo (Rous *et al.*, 2007).

Planeamento da transição

Uma transição antecipada e preparada pode evitar a apreensão em relação ao desconhecido, minimizando sensações de ansiedade e de confusão na criança e sua família. Por isso é que,

idealmente, a transição deve produzir um mínimo de perturbações nas rotinas familiares, ao mesmo tempo que sustenta o progresso social e académico da criança (Flower & Hazel, 1996). Trata-se de tentar garantir a continuidade entre os dois ambientes (de partida e de destino), serviços, programas, etc.

Uma visão mais compreensiva da transição deve colocar a família no centro da parceria com a escola, valorizando assim o papel fundamental da família na educação da sua criança. Por outro lado, também reconhece que a família precisa do apoio da escola e da comunidade nesta missão de educar (Mangione & Speth, 1998). O sucesso desta parceria passa por partilhar a liderança na tomada de decisões, respeitar as características individuais e culturais, e considerar o papel relevante de todos os intervenientes (família, profissionais, etc.). De acordo com Hanson (2005) trata-se de construir uma relação de parceria baseada na comunicação e colaboração efetiva. Para tal será fundamental o desenvolvimento de uma visão conjunta de transição, que integre as perspetivas das famílias, profissionais e crianças no planeamento da transição (Pianta & Sayre-Kraft, 2007; Rous & Hallam, 2006). Assumindo que as diferentes perspetivas devem ser tomadas numa visão conjunta, Rous e Hallam (2006) estabeleceram objetivos do planeamento da transição para cada dos participantes no processo de transição (quadro 3).

Quadro 3 - *Objetivos do Planeamento da Transição* (adaptado de Rous & Hallam, 2006).

Intervenientes	Objetivos do planeamento de transições eficazes
Criança pequena	<ul style="list-style-type: none"> - Ser atempada. - Estar dirigida às necessidades individuais da criança. - Reduzir o tempo sem serviços ou apoios.
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir a família como membro da equipa. - Direcionar as preocupações da transição e necessidades da família. - Ser coordenada e não duplicada.
Prestadores de cuidados/professores/outro pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir planos de transições eficazes como parte das necessidades de trabalho. - Incluir atividades que tenham sido mostradas como eficazes. - Ser apoiado pelo supervisor ou coordenador. - Ser coordenado entre serviços.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar o cumprimento dos requisitos legais. - Coordenar de modo a reduzir a duplicação e desperdício de recursos. - Começar cedo e incluir todos os pontos de transição.

A construção de um planeamento conjunto promove o relacionamento e interações positivas entre profissionais e famílias, fazendo-as sentir como parte do processo. As famílias sentir-se-ão

encorajadas se as suas interações com a escola forem baseadas mais nas suas competências do que nas suas fragilidades (Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Por outro lado, a escola poderá construir relacionamentos que poderão ajudar a ultrapassar a vulnerabilidade das crianças e suas famílias. Através do conhecimento das famílias a escola compreenderá que os serviços e recursos são necessários e adequados a cada uma.

O estabelecimento de uma parceria e relacionamento em tríade (família-escola-comunidade) possibilitará a articulação e trabalho colaborativo entre todas as pessoas envolvidas na vida da criança. Tal favorecerá a continuidade de serviços (educacionais, saúde e/ou sociais), ambientes e programas (pré-escola e escola).

Finalmente, a avaliação do sucesso da parceria casa-escola-comunidade passa pela documentação dos esforços levados a cabo por todos os participantes, no sentido de melhorar políticas, programas e práticas (Mangione & Speth, 1998).

A visão apresentada anteriormente constitui os alicerces do processo de planeamento, conduzindo à implementação de um plano que se traduzirá numa transição eficaz. O planeamento propriamente dito deve começar muito antes de a criança mudar de cenário, sistema ou serviço, e prolongar-se até ao momento em que se considera que a criança está perfeitamente adaptada ao novo contexto (Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Um planeamento estruturado e bem desenhado, que favoreça a continuidade entre ensinamentos e contextos, responda às preocupações e necessidades de todos os envolvidos (criança, família, escola e comunidade) é visto como um preditor de sucesso. O reconhecimento de tais potencialidades de um planeamento motivou Fowler e Hazel (1996); Kraft-Sayre e Pianta (2000), Pianta e Kraft-Sayre (2007) a definirem um procedimento descrito por um conjunto de passos. Ambos os procedimentos se encontram adequados à realidade americana, no entanto podem servir de referência ao contexto português, já que não existe qualquer modelo na nossa literatura nem determinado pela nossa legislação. A tabela seguinte tem sintetizados os procedimentos dos referidos autores (quadro 4).

Quadro 4 - *Procedimentos de Planeamento da Transição* (Fowler & Hazel, 1996; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Planeamento da transição (Fowler & Hazel, 1996)	Planeamento da transição (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Pianta & Kraft-Sayre, 2003)
<ol style="list-style-type: none">1 - Coordenação da Transição.2 - Visita a planos alternativos.3 - Reuniões entre profissionais do programa de partida.4 - Reunião entre famílias e profissionais.5 - Programa de partida (preparação da criança).6 - Escolha do programa (selecionar o próximo programa e serviços).7 - Transferência de serviços.8 - Visita da criança e família ao novo programa.9 - Mudança para novo programa.10 - Serviços de apoio.	<ol style="list-style-type: none">1 - Estabelecer equipa colaborativa.2 - Identificar coordenador de transição.3 - Facilitar reuniões regulares e conduzir a avaliação das necessidades.4 - Gerar ideias para atividades de transição.5 - Criar uma data limite da transição.6 - Antecipar barreiras.7 - Rever ideias e linhas ou tempo limite.8 - Implementação de práticas de transição.9 - Avaliação.

A perspetiva de Fowler e Hazel (1996) foca especificamente um planeamento que prevê a continuidade entre o programa de partida e o de destino, no sentido de o melhor ajustar à realidade da criança em transição e da sua família. Comparativamente, a perspetiva de Pianta e Kraft-Sayre (2003) opta por uma abordagem do planeamento mais precisa, tendo associado a cada um dos passos (com exceção dos passos 1, 2 e 6) ferramentas de trabalho, tais como guiões de entrevistas às escolas, participantes da comunidade e pais; *checklists* para diretores das escolas, coordenadores, professores; questionários sobre as atividades de transição, etc.. Estas pistas de trabalho servem de orientação ao planeamento em equipa, mostrando formas de trabalho conjunto. Também o facto de considerar a avaliação do processo de planeamento como uma etapa permitirá uma análise sobre os resultados do plano de transição implementado. Consequentemente poder-se-á verificar a necessidade de ajustamentos ou mudanças em termos de práticas de transição.

Embora se trate de abordagens diferentes do planeamento, na sua essência, ambas delineiam um trabalho de parceria (escola-família-comunidade), sendo evidente a importância da participação e articulação entre todos os envolvidos bem como a construção de uma visão conjunta.

Barreiras ou dificuldades: Algumas evidências

Conforme explanado anteriormente, repensar e revisitar o processo de transição vivido, e concretamente as práticas desenvolvidas, permitirá olhar a transição de uma forma mais completa e compreensiva. De acordo com Pianta e Kraft-Sayre (2007), a avaliação da transição é fundamental para aferir a adequação e o sucesso das práticas implementadas, particularmente ao nível da colaboração e relações. Ainda permitirá verificar a utilização do modelo conceptual como guia e dos esforços da comunidade.

Na reflexão e análise sobre a transição deve ser tida em conta as perspetivas de todos os envolvidos, incluindo a da família. Essa avaliação conjunta refletirá a forma como os envolvidos viveram e experienciaram todo o processo, apontando os aspetos que entenderam como positivos ou negativos.

Para Hanson (1999), na perspetiva da família, a mudança no sistema de serviços com alteração das regras, regulações, tipos de serviços, afeta/influencia as suas experiências e perceções bem como o resultado do processo de transição. As maiores expectativas e preocupações demonstradas pelas famílias relacionam-se com: a qualidade de ensino, as experiências académicas, os serviços direcionados para as NEE das suas crianças e as oportunidades para participação social nos ambientes com crianças sem NEE.

Como forma de valorizar uma reflexão de práticas de transição serão apresentados alguns pontos de vista e estudos sobre a avaliação da transição efetuada pelas famílias e pelos profissionais.

Em alguns estudos sobre a perceção da transição pelos pais de crianças com NEE e pelos professores relatam algumas das dificuldades vivenciadas. Segundo LaParo *et al.* (2000) uma das dificuldades prende-se com a falta de continuidade. Os educadores reconhecem e as famílias experienciam uma falta de continuidade entre a primeira infância e os primeiros programas da escola do ensino básico. A criança, a família e os professores enfrentam enormes discontinuidades na transição para a escola. São reconhecidas discontinuidades ao nível da cultura, das competências académicas formais, do ambiente social (mais complexo), do (menor) apoio e ligação familiar e do (menor) tempo com o professor.

Relativamente à perspetiva das famílias, o estudo de Janus *et al.* (2008) revela vários aspetos que contribuíram para experiências de transição menos positivas. Foram eles: a falta de articulação entre recursos e serviços, a falta de pessoal especializado e de programas adequados, o excesso de papelada (duplicação de avaliações) e a quase inexistente comunicação entre serviços. Identificaram também como problemas: a falta de comunicação com a escola, a não participação nas decisões

relacionadas com a sua criança, o sentimento de não ser bem-vindo na escola e a falta de informação acerca do progresso da sua criança. O referido estudo ainda constatou que há profissionais que adotam poucas práticas de pré-transição.

Quanto às perceções dos profissionais, o estudo de Jewelt *et al* (1998) permitiu que fossem identificados como fatores de stress ou barreiras na transição: a mudança de pessoal num curto espaço de tempo, a rigidez dos horários escolares e das políticas organizacionais (impedem os esforços colaborativos), a necessidade de competências práticas no atendimento às necessidades e competências dos alunos, entre outros aspetos.

No que respeita às práticas de transição reportadas pelos professores, o estudo de LaParo *et al.* (2000) divulgou ainda que a prática mais usada é a discussão do currículo. Algumas práticas como as visitas à nova sala, a individualização dos programas e ensino, e o envolvimento da família são ainda muito pouco frequentes.

Apesar de os estudos existentes sobre as perceções de profissionais e de famílias de crianças com NEE serem bastante alargados no tempo, é possível identificar algumas dificuldades transversais (no tempo e nos estudos). Foram elas: o estabelecimento de uma articulação efetiva entre escola-família-comunidade; o estabelecimento de uma parceria sustentada pela comunicação e relacionamento; e a existência de um planeamento que se prolongue da pré-transição à pós-transição.

2. Realidade Portuguesa do Processo de Transição

Dos serviços de Intervenção Precoce para a Educação Especial – mudança de paradigma

Em Portugal, à semelhança do que acontece nos EUA, a transição da criança com NEE para o ensino básico envolve mais uma mudança, além das já exploradas anteriormente: alteração dos serviços de apoio e intervenção. A criança e sua família deixam de ser acompanhadas pelos serviços de IPI para passarem a ser seguidas pelos serviços EE. É uma transição entre serviços que levará crianças e famílias a viver uma mudança de valores e de práticas de apoio e intervenção, apesar do objetivo comum ser a inclusão destas crianças em todos os contextos da sua vida, privilegiando a autonomia e a participação na comunidade. Trata-se de uma alteração que terá repercussões na forma e modalidade de atendimento à criança e sua família, e por isso poderá ser mais um motivo gerador de angústia e ansiedade para as famílias.

Geralmente, a transição entre os serviços de Intervenção Precoce e os serviços da pré-escola, e mais tarde da escola (1º ciclo do ensino básico), são bastante emocionais para todos os pais que vêem o seu filho crescer (Johnson, 2001). Tal poder-se-á dever ao facto de os serviços de IPI se sustentarem numa abordagem centrada na família e se pautarem por tentar garantir a prestação de serviços de apoio à família. De acordo com o estudo de Lovett e Haring (2003), as famílias identificaram a transição da IP prestada no domicílio para a intervenção prestada na escola como maior causadora de ansiedade para alguns pais. Também Johnson (2001) refere que uma das grandes dificuldades sentidas pela família é a mudança de serviços centrados na família (IPI) para programas de educação centrados na criança.

Tal como no contexto americano, em Portugal, a transição da criança dos Serviços de IPI para os serviços de EE envolve as alterações, especificamente a passagem de uma abordagem centrada na família para uma abordagem centrada na criança. A compreensão da mudança deste paradigma na realidade portuguesa deve considerar a legislação que suporta a IPI e a EE. Assim, atualmente em Portugal, o atendimento e intervenção a crianças com NEE e suas famílias está regulamentado por dois documentos: Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro e o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. O Decreto-Lei n.º 281/2009 regulamenta e orienta os serviços de IPI, destacando-se alguns fundamentos no quadro seguinte.

Há ainda que referir que, embora no Decreto-lei 281/2009 se mencione a constituição de uma equipa multidisciplinar, o seu funcionamento deve ser transdisciplinar.

Os princípios e práticas em IP passam pelo envolvimento pró-ativo da família na criação de oportunidades para o desenvolvimento da sua criança nos seus contextos naturais e quotidianos (Dunst 2002, Dunst *et al.*, 2012). Os ambientes naturais são tidos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, sendo os serviços de IP embutidos nas atividades e rotinas diárias dos ambientes naturais da criança (Almeida *et al.*, 2011). A definição de IPI assenta em fundamentos postulados na literatura internacional, nomeadamente na caracterização da abordagem centrada na família e na definição de serviços e apoios. É uma abordagem que tem como objetivo promover e apoiar as capacidades e competências dos pais, especificamente na criação de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento dos filhos (Dunst *et al.*, 2012). Uma abordagem centrada na família é sustentada pelos seguintes princípios: encarar a família como a unidade de prestação de serviços, reconhecer os pontos fortes da criança e família, dar resposta às prioridades identificadas (e

em constante mudança) pela família, individualizar a prestação de serviços, apoiar os valores e modo de vida de cada família (McWilliam, 2003).

Quadro 5 - Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro.

Decreto – Lei n.º 281/2009
A IPI é "o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social."
Em IPI a necessidade do cumprimento da "universalidade do acesso aos serviços de intervenção precoce, implica assegurar um sistema de interação entre as famílias e as instituições (...)"
A IPI deve acionar "os mecanismos necessários à definição de um plano individual atendendo às necessidades das famílias e elaborado por equipas locais de intervenção, multidisciplinares, que representem todos os serviços que são chamados a intervir."
Em IPI constituem objetivos: "assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades (...), detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; intervir (...) em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível (...), apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social."

As práticas centradas na família assentam em dois componentes: relacionais (boas competências relacionais e crença profissional sobre as capacidades e competências parentais) e de participação (práticas individualizadas, flexíveis e responsivas para com as preocupações da família). Práticas que passam pela partilha de informações para que as famílias possam escolher e tomar decisões informadas; pela colaboração e relação de parceria entre os pais e o profissional; e pelo fornecimento e mobilização de recursos e apoios necessários para as famílias puderem cuidar e criar os filhos (Dunst, 2002). Concretamente, no que se refere aos serviços e apoios, para McWilliam (2012) a IP passa, essencialmente, por uma intervenção realizada nos contextos das rotinas quotidianas (e não em sessões especiais), um trabalho próximo e envolvente com as famílias e uma valorização da qualidade de vida da família (em vez de apenas às competências da criança).

Em suma, o eixo nuclear de atuação em IP é a família, destacando-se a valorização das suas capacidades, pontos fortes e do poder de tomada de decisão.

Já o Decreto-lei 3/2008 contempla uma perspetiva de provimento de serviços centrados na criança, que visa responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, de modo a promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (DGIC, 2008). O Decreto-Lei n.º 3/2008

estabelece as normas e orientações para os serviços de EE, conforme se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 6 - *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.*

Decreto – Lei n.º 3/2008
A EE prevê que os "apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar."
Em EE "importa planear um sistema de educação flexível (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)."
Na EE, "os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente (...), em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (...). Quando, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais. Quando não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito (...)."
Na EE é definido como "responsabilidade da escola incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem (...) com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral."

O conceito de inclusão é aqui aplicado no sentido da inserção de crianças com NEE nas classes regulares, em que cada uma das crianças deverá receber todos os apoios e serviços adequados e necessários (Correia, 2008). Desta forma espera-se o desenvolvimento da criança ou a atenuação das suas limitações através de apoios especializados promotores do desenvolvimento de competências na criança. Há também uma valorização do contexto de sala de aula/escola. É notória a procura do envolvimento e participação da família, porém a liderança e a tomada de decisões é da responsabilidade da escola. A cooperação e parceria são referidas para com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras.

Embora ambos os documentos tenham subjacente o conceito de inclusão da criança com NEE, a sua aplicação é prevista através de diferentes formas de prestação de serviços. O D.L. n.º 281/2009 (IPI) prevê a disponibilização de serviços para a criança (com alterações nas estruturas/funções corporais ou em risco de alterações ou em risco de desenvolvimento) e sua família, envolvendo a comunidade com o intuito de um trabalho conjunto. É demonstrada a relevância da parceria, com particular proximidade com as famílias, sendo evidente o reconhecimento da importância da família e dos contextos naturais da criança no desenvolvimento.

A transição entre os serviços de IPI e EE demonstra a passagem entre dois tipos de abordagem distintos, tal como visto anteriormente, que terão considerável impacto na criança e sua família. O facto de se efetuar mudança de uma abordagem promotora de escolha e de tomada de decisão acerca dos apoios e de serviços, feita pelos pais, para uma abordagem em que a escola assume a responsabilidade educacional pode fazer com que os valores e prioridades da família não coincidam com os da escola (Johnson, 2001). Nessa transição crescem-se as mudanças gerais ao nível dos horários, expectativas, laços sociais; alteração do professor, das estratégias, objetivos e organização do processo ensino-aprendizagem, fatores considerados stressantes (Rous *et al.*, 2007).

Reconhecendo o aumento do grau de complexidade de um processo de transição para a criança com NEE e sua família, comparativamente com crianças com desenvolvimento típico, torna-se ainda mais importante que essa mudança seja “suavizada”. É por isso fundamental o envolvimento e participação das famílias e profissionais no planeamento da transição, tendo em vista uma maior adaptação da nova realidade escolar à criança e sua família (Hanson, 1999).

Plano de transição da criança com NEE para o 1º ciclo: Enquadramento legislativo

Conforme apresentado anteriormente, em Portugal, o atendimento e apoio às crianças com NEE está regulamentado pelo D.L. n.º 281/2009 e o D.L. n.º 3/2008, que pouco ou nada estão articulados entre si. Tal é evidente na definição do público-alvo, na conceção dos programas individuais e no entendimento de transição.

No estabelecimento do público-alvo há até duplicação, uma vez que o D.L. n.º 281/2009 determina a abrangência de “crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias”, e o D.L. n.º 3/2008 determina “os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (...)”.

Na conceção dos programas não são evidentes, muitos pontos, de concordância. O D.L. n.º 281/2009 estabelece o plano individual da intervenção precoce (PIIP) que consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições. Por sua vez, o D.L. n.º 3/2008, prevê o Programa Educativo Individual (PEI) como um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

Documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. Contudo, há a referir a tentativa de articulação (do D.L. n.º 281/2009) entre programas ao prever que o PIIP deve articular -se com o PEI, aquando da transição de crianças para a frequência de jardins de infância ou escolas básicas do 1.º ciclo.

O entendimento da transição é feito por perspetivas diferentes. No D.L. n.º 281/2009 está previsto que o PIIP contenha os procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar, cabendo às Equipas Locais de Intervenção (ELI) assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos. No D.L. n.º 3/2008 é vista a transição para a vida pós-escolar, devendo-se proceder à elaboração do plano individual de transição. Assim, sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição.

A existência de sobreposição de serviços de IP e EE no ensino pré-escolar leva a que não seja considerada uma efetiva articulação entre os dois serviços. Assim não é dada uma perspetiva de continuidade entre os serviços de IP e EE, o que conseqüentemente terá repercussões na transição, especialmente na sua “suavização”. No sentido de minimizar essas repercussões, a escola, professores e funcionários têm um papel importante na transição entre ciclos, particularmente na articulação entre ensinos e na procura da continuidade. Como tal, é função da escola dar cumprimento ao estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) (artigo 8, ponto 2) em que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico".

Na transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, as escolas e professores ainda devem procurar a continuidade entre as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os programas/metapas curriculares do ensino básico, bem como a promoção de atividades “facilitadoras” da transição. No caso das crianças com NEE, esta articulação deve sobretudo contemplar esses programas como parte dos seus programas (partida-PIIP e chegada-PEI), reconhecendo a família como parceira e participante ativo.

Tendo em conta o anteriormente apresentado e no sentido de clarificar a articulação entre o PIIP e o PEI, especificamente dos procedimentos de articulação entre os D.L. n.º 3/2008 e o D.L. n.º

281/2009, foi emitida, em meados de 2015, uma circular pela Direção Geral de Educação. Esta procura é evidente nos pontos 8, 9 e 10, os quais determinam o seguinte:

-“O PEI e o PIIP são complementares (...) devendo ser dada coerência, articulação e comunicação entre os dois referenciais organizadores e estruturantes da aprendizagem e os respetivos intervenientes.”

-“A implementação dos apoios especializados e das medidas educativas previstas no PEI e no PIIP exige a participação de todos os intervenientes pressupondo-se, assim, a realização periódica de encontros formais de planeamento, articulação, avaliação e monitorização.”

-“A transição para a educação pré-escolar ou para o 1º ciclo do ensino básico (...) deve ser preparada e planeada atempadamente. Para o efeito, a ELI deverá auscultar a família sobre qual o estabelecimento que esta pretende que o seu educando frequente e informar o órgão de gestão (...) até ao mês de março, para a realização dos procedimentos relativos à transição.”

Os documentos anteriormente referidos são bastante vagos quanto a orientações em termos de práticas para a preparação, implementação e monitorização do processo de transição. De facto, em nenhum dos documentos está definido como deve ser conduzido esse processo. Assim, considera-se importante adotar os princípios e práticas, anteriormente explanadas, na orientação de práticas de sucesso na transição.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opção metodológica

Em investigação educacional existem diferentes opções metodológicas, porém, a metodologia de investigação qualitativa é aquela que se revela mais adequada à natureza do problema deste estudo. Essa adequação deve-se ao facto de a metodologia qualitativa possibilitar ao investigador um conhecimento aprofundado e compreensivo através dos constructos, experiências e significados do próprio indivíduo (Araújo *et al.*, 2011). Trata-se de compreender o problema em estudo através da ótica dos participantes na investigação. Neste estudo, com a descrição e o relato das experiências dos participantes, vividas durante o processo de transição, pretende-se efetuar uma análise sobre as suas realidades. O principal interesse neste tipo de abordagem reside no facto de reunir vários pontos de vista dos participantes, não fazendo generalizações nem emitindo juízos, mas tentando conhecer e compreender as causas das suas perspetivas.

Na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.47) apontam cinco características que se consideram relevantes para o presente estudo. São elas:

a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Tal favorece uma maior compreensão dos acontecimentos, contextualizando-os.

b) A natureza da investigação é descritiva. Esta possibilita uma análise minuciosa, com uma boa recolha de dados. Pode ser descrita uma situação ou uma determinada visão do mundo.

c) Deve ser colocada mais ênfase mais no processo do que no produto - a tentativa de compreender o que levou a certo resultado ou produto.

d) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva. O ponto de partida é uma realidade desconhecida ou não prevista, cujo conhecimento se vai construindo à medida que se vão recolhendo os dados.

e) O significado assume particular importância. A apreensão das perspetivas dos participantes reflete o significado que atribuem a certo acontecimento, neste caso ao processo de transição.

O respeito pelas características enunciadas é importante para o garante de critérios científicos, como a objetividade, fidelidade e validade (Lessard-Hébert *et al.*, 2005).

Relativamente à objetividade do investigador, alguns comportamentos ou ideias muito próprias podem interferir num entendimento imparcial do processo. Tais comportamentos podem ser evitados e o investigador pode assumir-se como um observador que reporta, com objetividade, clareza e precisão, as suas observações do mundo social. Ainda pode cruzar essas observações com o relato das experiências dos outros, através de entrevistas, histórias de vida, etc. (Denzin & Lincoln, 2000).

Alcançar a objetividade é a função dos critérios de fidelidade e validade (Coutinho, 2007). A fidelidade ou fiabilidade baseia-se na descrição dos procedimentos da investigação, concretamente nas técnicas e instrumentos de medida ou observação (Lessard-Hébert *et al.*, 2005). Podemos obtê-la através do controlo da segurança dos dados e procedimentos, em primeiro lugar com a explicitação da obtenção dos dados e, em segundo lugar, com a explicação do procedimento na entrevista. Importa ainda clarificar que os dados resultam das declarações dos sujeitos e não das interpretações do investigador. O registo de todo o processo é uma forma de melhorar a sua fiabilidade (Flick, 2005).

A validade relaciona-se com a interpretação correta que o investigador faz dos dados (Coutinho, 2007), ou seja, trata-se de o investigador fazer corresponder os dados ou observações à realidade que deve ser representada.

Na investigação qualitativa, destacam-se os seguintes itens, referidos por Bogdan & Biklen (1994) relativamente ao trabalho do investigador:

- Tomar as experiências descritas pelo ponto de vista do informador. O entendimento pelo investigador é a chave de análise pelo que a sua tentativa de objetividade é fundamental.
- Escolher os instrumentos adequados, que favoreçam um melhor entendimento da realidade relatada.
- Estar atento aos comportamentos adotados na entrevista, bem como ao tipo de linguagem usado (atender ao que o entrevistado diz e à forma como o diz), evitando condicionar o tipo e nível de participação dos sujeitos. A procura de um ambiente empático que favorece a abertura e diálogo será fundamental.

O conhecimento dos “requisitos” de uma abordagem/metodologia qualitativa, pelo investigador, serve de orientação ao desenrolar do seu trabalho de pesquisa, no sentido de assegurar a sua objetividade, validade e fiabilidade.

2. Finalidade e objetivos da investigação

Pretende-se com esta investigação analisar, conhecer e compreender o processo de transição da criança com NEE do jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico. Neste sentido formulou-se a seguinte questão de investigação:

O processo de transição da criança dos serviços de IPI para os serviços de EE decorre de forma adequada, envolvendo família e profissionais (das equipas de IPI e EE) no planeamento e implementação da transição?

A partir da análise das perceções de famílias e de profissionais (responsáveis de caso) envolvidos nesse processo, tentar-se-á compreender uma mudança que envolve alteração de serviços de acompanhamento/intervenção. Um dos aspetos essenciais nesta investigação é a reunião de diferentes perspetivas sobre o processo de transição da criança, uma vez que torna a análise e reflexão acerca do processo mais ricas e abrangentes. No sentido de responder à finalidade do estudo foram definidos como objetivos:

- Compreender as etapas do processo de transição vivenciadas pelos participantes;
- Conhecer a articulação e relação de parceria estabelecida neste processo, tendo em consideração a tríade família-escola-comunidade;
- Perceber que aspetos positivos/sucesso do processo de transição foram alcançados por todos os intervenientes;
- Verificar a disponibilização de recursos e serviços para apoiar a criança e sua família;
- Identificar as dificuldades ou barreiras encontradas no processo.

Os objetivos de investigação formulados orientam-se para a descrição de processos, de forma a entender o fenómeno: as causas, os processos, as consequências e as estratégias (Flick, 2005). O fenómeno em causa neste estudo é o processo de transição da criança com NEE para o 1º ciclo do Ensino Básico.

3. Desenho da investigação

O presente estudo assenta numa abordagem qualitativa, com análise de casos reais de processos de transição, contextualizados no espaço (distrito de Braga) e no tempo (ano letivo de 2012/13). As questões inicialmente levantadas foram o ponto de partida para a obtenção de

informação sobre o processo de transição. Essa informação é objeto de estudo, tendo sido obtida através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos formais. O estudo está circunscrito a pessoas que tenham acompanhado recentemente um processo de transição de uma criança, tanto do ponto de vista emocional e educacional, como terapêutico. Por isso envolve participantes que tenham assumido diferentes papéis no processo de transição da criança com NEE, do jardim-de-infância para o 1º ciclo. É o caso da família da criança e do responsável de caso dos serviços da IPI.

Participantes

O presente estudo abarca como participantes os familiares da criança com NEE e os coordenadores de caso que tenham intervindo ou acompanhado, recentemente, um processo de transição de uma criança do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico, dos serviços de IPI para os de EE. O envolvimento de participantes que tenham desempenhado diferentes papéis no processo de transição tem como objetivo obter o máximo de informação possível para a fundamentação do estudo (Aires, 2011). É também uma forma de recolher várias perspetivas sobre o processo de transição vivenciado, possibilitando o cruzamento e comparação entre os dados obtidos através do uso da triangulação - triangulação dos dados referida por Flick (2005).

A seleção dos participantes foi efetuada com o estabelecimento de contacto formal, em primeiro lugar, com três ELI's do distrito de Braga, com o intuito de obter referências de possíveis participantes (famílias e profissionais dos serviços de IPI). A seleção dos participantes respeitou os seguintes critérios:

- Famílias de crianças com NEE (cinco) que no ano letivo transato tivessem sido acompanhadas por uma ELI.
- A criança com NEE (cinco) a frequentar o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, num agrupamento do distrito de Braga e ter frequentado o jardim-de-infância, no ano anterior.
- Os responsáveis de caso (cinco) pertencentes à(s) ELI's que acompanharam as cinco famílias.
- Os intervenientes terem participado no processo de transição de uma criança com NEE, que deverá ter decorrido no letivo de 2012/13.

A seleção teve em conta a disponibilidade e interesse dos participantes em colaborar neste estudo. A sua aceitação, bem como o fornecimento de informações, foi feita mediante autorização

(anexos 1 e 3). Foi ainda dada a garantia do uso da informação exclusivamente para este estudo, tendo sido garantido o anonimato dos participantes.

Técnicas, instrumentos e procedimento de recolha de dados

A escolha da técnica de recolha é um passo importante, pois está diretamente relacionada com a concretização dos objetivos previamente definidos.

Nas investigações qualitativas, existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados passíveis de ser usados como fontes de informação. São eles as técnicas baseadas na observação, as técnicas baseadas na conversação (inquérito oral – entrevista, inquérito escrito – questionário) e a consulta de documentos (Lessard-Hébert *et al.*, 2005). Para o presente estudo, utilizaram-se as técnicas baseadas na conversação (entrevista) e a consulta de documentos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as primeiras centram-se na perspetiva dos participantes, enquadrando-se num contexto de diálogo e interação.

A entrevista é uma importante fonte de informação, na medida em que o contacto direto e a comunicação permitem ao investigador colocar questões que facilitem a expressão das perceções/experiências/interpretações de um acontecimento pelos seus interlocutores, acedendo assim ao máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy, 2003). A garantia do nível de autenticidade das respostas dos participantes (ou interlocutores) reflete verdadeiramente as suas perspetivas e experiências (Flick, 2005).

Neste estudo, as entrevistas tiveram por base guiões previamente preparados, que serviram de orientação ao entrevistador na sequência e desenvolvimento das entrevistas. A construção dos guiões foi ao encontro do problema e de objetivos previamente definidos, possibilitando a análise das dimensões do processo de transição, anteriormente estabelecidas. Os guiões das entrevistas (anexos 2 e 4) foram elaborados tendo em consideração o público-alvo (família e profissionais – responsáveis de caso) e dividem-se em duas partes. A primeira parte inclui questões que permitem conhecer a família (guião para os pais – anexo 2) ou conhecer a atividade e experiência do profissional (guião para os profissionais – anexo 4). A segunda parte, respeitante ao processo de transição, obedeceu a uma estrutura que inclui as seguintes categorias: pré-transição, decurso da transição e pós-transição.

Quanto à pré-transição pretendeu-se compreender o planeamento e parceria realizados, e a forma como foi efetuada a preparação da criança e da sua família. Este compreendia o período letivo anterior à transição da criança (entre março e setembro). No decurso da transição foi relevante

conhecer o cumprimento do plano de transição, parceria e liderança (especificamente o papel assumido pelos intervenientes, inclusivamente na tomada de decisões), e os recursos disponibilizados. Neste integrava-se o primeiro período letivo, do primeiro ano do 1º ciclo (entre setembro e dezembro). Em relação à pós-transição foi fundamental entender a relação de parceria, a adequação dos recursos e serviços e os dados decorrentes da avaliação do processo. Este envolvia o período correspondente ao intervalo do ano letivo entre janeiro e junho. Tal como foi analisado no enquadramento teórico, o conhecimento da parceria entre todos os envolvidos é um aspeto essencial de qualquer processo de transição e portanto neste estudo pretendeu-se compreendê-la em todas as fases da transição.

As entrevistas foram registadas com gravador, tendo sido previamente autorizadas pelos participantes, e são acompanhadas de anotações, de forma a garantir transcrições literais dos participantes e a evitar perdas de informação. Posteriormente foi efetuada a transcrição para análise e interpretação dos dados obtidos. De acordo com Flick (2005), o processo de registo de dados inclui três passos principais: o registo propriamente dito, a preparação ou transcrição dos dados e a construção de uma “nova realidade” com o texto produzido.

Na seleção do local para a realização da entrevista, optou-se por um espaço em que os intervenientes se sentissem confortáveis, casa, escola, sede da ELI ou outro local à sua escolha (por exemplo, instalações da Universidade do Minho). A escolha do local para a entrevista assume particular importância para a criação de uma relação menos formal, com vista a aumentar o nível de à vontade dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994; Guerra, 2008).

No final da entrevista procurou-se que os entrevistados validassem as transcrições e principais resultados. A partilha dos resultados entre todos os intervenientes foi uma etapa considerada neste estudo.

O presente estudo também se caracteriza pelo recurso a diferentes grupos de estudo e métodos, o que se traduz pelo uso da triangulação. Esta é uma técnica frequentemente usada em investigação qualitativa. A triangulação consiste em recolher e analisar os dados, a partir de diferentes perspetivas no sentido de os contrariar e interpretar (Aires, 2011). Esta confrontação pode incluir métodos, teorias, informação e investigadores.

Neste estudo utilizaram-se como fontes de triangulação:

- A triangulação de fontes na procura da confirmação das informações recolhidas através de outra fonte;

- A triangulação interna com a finalidade de detetar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas, usando o contraste entre investigadores, observadores etc.

A triangulação, como uma combinação de métodos, de grupos de estudo, enquadramentos do espaço e de tempo pode revelar-se importante para a validade de um estudo (Flick, 2005).

Para a realização das entrevistas houve necessidade de pedido de autorização ao Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), com conhecimento aos coordenadores e ao Ministério de Educação (autorização com o número de registo 0410900001).

Procedimento de análise de dados

Após a recolha dos dados, há a necessidade de tratamento da informação, através da sua análise/discussão e sequente elaboração das possíveis conclusões do estudo. Neste estudo, a análise de conteúdo é a que se afigura mais adequada à técnica de entrevista pela sua função de complementaridade (Lessard-Hébert *et al.*, 2005). Embora seja complexa, a análise de conteúdo constitui uma mais-valia pela inexistência de interferências, pois é o investigador que contacta e recolhe diretamente com os dados. Também é vantajosa por permitir a replicação da investigação por outro investigador, uma vez que os dados estão disponíveis e podem ser retornáveis (Coutinho, 2007). Eventualmente, o que poderá apresentar-se como limitação será a tendência, por parte dos investigadores, para considerarem que as interpretações, decorrentes dessa análise são mais uma causa de um fenómeno do que uma reflexão sobre ele (Bardin, 2013). Se houver adequação entre objetivos e fins (sem distorção dos factos) e se estabelecerem categorias de análise dos dados que não sejam ambíguas, o uso desta técnica irá garantir a validade e fidelidade (Coutinho, 2007).

A análise de conteúdo consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2013). Esta tem uma dimensão descritiva, ao retratar o que foi narrado, e uma dimensão interpretativa, por decorrer das interrogações do analista face a um objeto de estudo. A articulação entre estas dimensões e o sistema de conceito teórico-analíticos permite a formulação de regras de inferência (Guerra, 2008). Em termos práticos, trata-se de selecionar a informação recolhida, organizando-a de acordo com um padrão encontrado nas descrições textuais para posteriormente facilitar a realização de interpretações. O principal objetivo é o de transformar a informação obtida de modo a que seja interpretável e que tenha significado para o investigador. Sendo um processo

complexo e exigente, a sua divisão em pequenos passos torna mais clara a sua aplicação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é possível definir três passos principais:

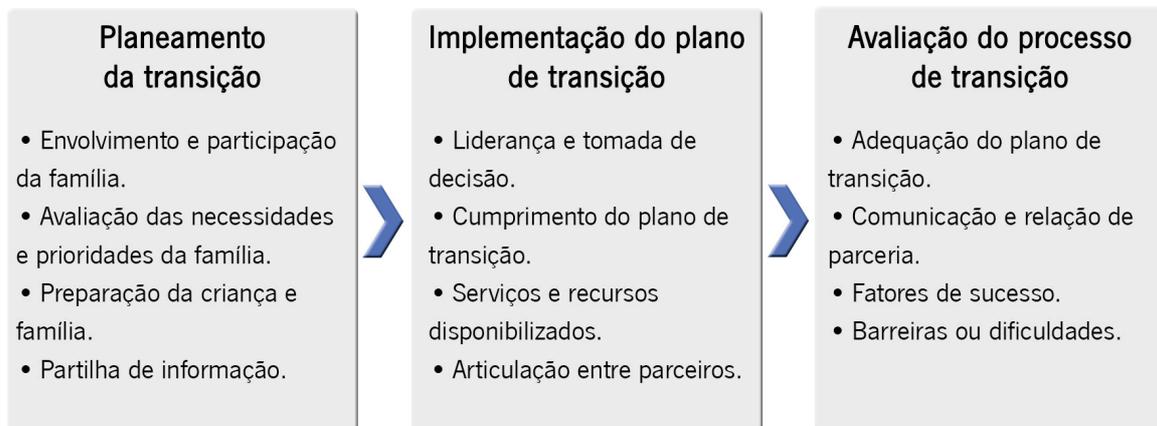
1. Encontrar palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos enquanto se realiza a leitura dos dados.

2. Estabelecer categorias de codificação, ou seja, procurar regularidades, padrões e tópicos presentes nos dados, de modo a classificá-los em categorias com palavras ou frases.

3. Desenvolver uma lista de categorias com sequente organização.

No presente estudo foi definidas categorias, a partir dos discursos dos participantes. As categorias não foram obtidas exclusivamente de forma indutiva. Previamente, também foram definidas algumas categorias, a partir da literatura consultada e em consonância com os objetivos do estudo e questão orientadora. Na análise de conteúdo das entrevistas, foram consideradas categorias obtidas através quer de processos dedutivos, quer indutivos. Assim, o sistema de categorias identificado encontra-se sintetizado no quadro 7.

Quadro 7 - *Sistema de Categorias e Subcategorias do Processo de Transição.*



CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A apresentação dos dados será efetuada para quatro dos cinco casos selecionados, uma vez que uma das famílias justificou pouca disponibilidade para o prosseguimento da entrevista.

Para cada caso serão apresentadas as famílias e os profissionais das ELI's que as acompanharam. Também serão expostas as perspetivas individuais de cada participante, estruturadas de acordo com as categorias e subcategorias estabelecidas. Procura-se representar as suas realidades, especificamente como o processo de transição de quatro crianças com NEE foi vivenciado pelos participantes, estabelecendo-se um alinhamento que promova a compreensão do mesmo.

1. Apresentação dos dados

Caso B.

A família

A B. é uma criança alegre e bem disposta. Tem sete anos, vive com os pais e uma irmã de quatro anos. O pai trabalha por conta de outrem, exercendo a profissão de polícia de segurança pública (PSP). Por motivos profissionais, o pai estava mais ausente da vida familiar, estando a trabalhar em Lisboa no momento da entrevista. A mãe, uma pessoa bastante interessada e disponível, atenta ao percurso de vida das filhas. Encontrava-se desempregada no momento da entrevista. Mostrou-se bastante disponível para a realização da entrevista, acolhendo-me na casa da família e descrevendo o trajeto da filha, bem como os diversos acompanhamentos, de uma forma bastante clara.

A B. nasceu com fenda palatina, tendo sido submetida a várias intervenções cirúrgicas. Foi acompanhada por uma ELI do distrito de Braga desde a altura em que ingressou o jardim-de-infância, estando abrangida pelo Decreto-lei n.º281/99 até ao momento de entrada no primeiro ciclo. Já no ensino pré-escolar foi incluída na EE, com o Decreto-lei n.º3/2008.

A criança integrou o 1º ano do 1º ciclo no agrupamento de escolas da sua área de residência, continuando integrada na Educação Especial e beneficiando de medidas educativas do Decreto-lei n.º3/2008.

Planeamento da transição

O **envolvimento e participação da família** no planeamento da transição foi sentido pela mãe, nos encontros domiciliários com a RC (responsável de caso), marcados por ambas. Nesses encontros houve lugar para discussão da transição. Já por parte da escola “ninguém me convocou para fazer nenhum plano”(¶12). Acrescentou que “não houve uma reunião entre as pessoas intervenientes” (¶3). Estabelecendo um distanciamento entre o procedimento adotado pela escola e pela a RC no planeamento, relatou que a RC sempre considerou as **preocupações e prioridades da família** para a transição da sua criança. Referiu que nos encontros domiciliários com a RC planeou a transição, nomeadamente o “que é que seria importante para a B. ao transitar e quais eram as suas necessidades” (¶9).

No que diz respeito à **preparação da família** para a transição, mais uma vez, a mãe distinguiu as formas de atuação da escola e ELI. Sentiu que a escola nunca a preparou para a transição. “Eu própria não sabia quais eram as competências que ela precisaria para transitar, embora a educadora (...) sempre se dispôs a explicar tudo. Mas nunca foi nada marcado ou dito pela educadora, nem foi dada importância para ser marcado algo” (¶50). Falando especificamente da preparação da sua filha, entendeu que não houve a programação ou o propósito específico de conhecimento da sua sala de aula e casa-de-banho no 1º ciclo. Já o conhecimento de outros espaços usados pelos alunos do 1º ciclo foi conseguido com a realização de algumas atividades. “Lembro-me de ela ter contacto na sala com os meninos mais velhos. (...) Sei que os meninos pequeninos iam à biblioteca, que fica no espaço do 1º ciclo” (¶77). Relatou que as atividades de articulação foram feitas ao longo do ano, envolvendo toda a turma. “Já com a ELI...sim...foi mais como ter que adequar as rotinas, certas coisas que tinham que ser resolvidas no seio familiar (...)” (¶56).

A mãe continuou a separar o papel desempenhado pela escola e pela ELI **na troca de informação**, no esclarecimento da família sobre a transição. “Pela parte da ELI (...) deram-me bastantes informações, que foram úteis quando da transição, mas que pela escola não. Senti muita dificuldade a ter que matriculá-la, se ela vai ter necessidades educativas especiais e não tive qualquer informação ou quem me desse (¶86). Ainda descreveu outra situação em que não houve troca de informação, concretamente em relação aos apoios para o ano letivo seguinte, disponibilizados pela junta de freguesia ou câmara municipal. “(...) nós nunca soubemos até às primeiras semanas de começar o ano se ela iria ter esse apoio ou não” (¶89).

Implementação do plano de transição

Considerando a fase inicial do ano letivo, 1º período, a **liderança**, concretamente o líder ou responsável pela implementação da transição foi identificado pela mãe como tendo sido o RC. “Eu identifico a pessoa que mostrou mais interesse (...) foi a pessoa que mais fez para nos ajudar na integração da B.” (¶113). **Na tomada de decisões**, mais uma vez distinguiu a atitude tomada pela RC e pela escola. Com a RC “sempre foi ouvida a nossa opinião. As decisões sempre foram tomadas por nós” (¶117). Por outro lado, com a escola, a mãe salientou não ter havido muito diálogo, que, quando existia, partia da sua iniciativa ou decorria da sua participação nas reuniões. Descreveu situações de inexistente ou fraca **articulação entre parceiros** - escola, família e ELI, particularmente entre escola e família. Isso fez com que, por diversas vezes, a mãe não se sentisse esclarecida ou informada, especificamente quanto aos recursos e serviços disponíveis para a sua filha. Relatou que a sua criança beneficiou de apoio, através **recursos e serviços** da comunidade, após o esclarecimento de alguns mal entendidos com o agrupamento.

A mãe entendeu o **plano de transição** como resultado do planeamento efetuado e como tal, com a ELI, disse que “foi tudo resolvido dentro daquilo que tinha sido estipulado” (¶105). Com a escola, “não foi nada planeado anteriormente”(¶103).

Avaliação do processo de transição

Em jeito de retrospectiva, a mãe não se sentiu envolvida no planeamento da transição com a escola e portanto não avaliou o **plano de transição e a sua adequação**. Na sua opinião, o reflexo dessa situação foram as dificuldades de inclusão da filha no primeiro ciclo bem como os problemas de ativação dos serviços e recursos da escola e da comunidade (junta de freguesia ou câmara municipal). Também na **relação e comunicação** com a escola “nunca foi utilizada uma boa comunicação” (¶144). A mãe ainda relatou vários mal entendidos, particularmente com o professor titular, os quais dificultaram uma resolução mais célere dos problemas de adaptação da filha ao 1º ciclo. Entre várias situações, salientou o bullying dos pares com a B.. Acrescentou que o facto de a família ter tido muito apoio da ELI não foi bem aceite pela escola e que pode ter influenciado a sua relação com esta. Entendeu que o seu papel na relação com a escola foi dinâmico, esforçando-se por participar nas suas estruturas e dinâmicas. “Estou sempre disponível, mesmo a nível das reuniões (...) tudo o que posso participar, estou sempre (...)” (¶268). Exemplificou com a participação num painel da inspeção do Ministério da Educação e a disponibilidade para a representação de pais na escola.

No que concerne aos **fatores de sucesso** no processo de transição, a mãe valorizou o trabalho e envolvimento da ELI. “(...) nós sabemos que temos sempre alguém ao nosso lado, que nos pode apoiar e que nos pode tirar dúvidas, é muito bom (...)” (¶327). Em termos globais, afirmou que contribuirá para o sucesso de uma transição “um apoio maior na transição, ou seja, na integração da criança quando chega à primária” (¶338). Também considerou fundamental haver maior cuidado na escolha dos recursos humanos e existir um trabalho colaborativo. Falou da importância do envolvimento das crianças e pais na quebra de preconceitos com a diferença, sensibilizando-os para as diferentes problemáticas.

Para a mãe, as principais **barreiras** neste processo de transição foram a “ (...) falta de comunicação e a falta até próprio de conhecimento (...)” (¶416). Ainda identificou a pouca abertura no trabalho, a falta de diálogo e de sinceridade do professor titular de turma como constrangimentos neste processo.

O responsável de caso

Integra uma ELI pertencente ao distrito de Braga, exercendo funções de psicologia. Tem experiência na equipa, especificamente em transições. Possui formação em Intervenção Precoce.

Prontificou-se a participar na entrevista, descrevendo o processo de transição da criança de forma esclarecedora. A entrevista decorreu nas instalações da equipa a que pertence.

A perspetiva do responsável de caso

Planeamento da transição

O “(...) planeamento envolveu a mãe, o pai mais na retaguarda (por não estar tão presente) e a professora de EE. A professora do Ensino Regular (ER) não esteve tão envolvida. A professora de EE teve um papel muito ativo.” (¶ 24). Especificamente em relação ao **envolvimento e participação da família**, o RC considerou que esta foi envolvida tanto na área educativa como no acompanhamento psicológico. “A participação é uma grande qualidade da família, querendo estar envolvidos no processo, não querendo deixar tudo para os técnicos” (¶ 36).

Nas reuniões com a família, nas visitas domiciliárias, utilizou o diálogo para falar sobre diversas questões, inclusivamente sobre a transição, o que era necessário preparar, como documentos (por ex. relatórios) e/ou encaminhamentos. Nesses encontros, o RC efetuou a **avaliação das preocupações e prioridades** da família, recorrendo ao diálogo para ouvir a família quanto ao que seria importante

para si neste processo de transição. Alguma da informação reportada em relatórios de avaliação da criança permitiu uma avaliação das necessidades da criança.

O RC assumiu-se como elo de articulação entre a família e a escola neste processo de transição. Assim, tendo em vista a **preparação da família**, especificamente da sua criança, foram programadas atividades a ser realizadas em contexto escolar. Essas atividades estiveram mais a cargo das professoras de EE e do ER e previram o envolvimento do grupo/turma. Passaram por “conhecer a sala do 1º ano, conhecer o professor que poderia ficar lá com o 1º ano (...)” (¶14). A família não considerou ser importante a realização de mais atividades quando interpelada pelo RC sobre isso.

Relevando a importância da **troca de informação**, o RC considerou que toda a informação deve ser trocada com a família. Afirmou que a família teve sempre acesso à informação incluída nos relatórios. Por sua vez, esta partilhou todo o registo dos acompanhamentos da menina e dava o feedback das consultas. Essa completa partilha ajudou a “termos uma noção mais clara das necessidades e potencialidades da criança” (¶73).

No seguinte quadro encontram-se reunidas as perspetivas da família e do RC.

Quadro 8 - Síntese das Perspetivas do Caso B. no Planeamento da Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Planeamento da transição	Envolvimento e participação da família	“Particpei com a ELI (...) mas em relação à escola, não houve uma reunião entre as pessoas intervenientes (¶3).”	Entendeu que a família foi envolvida através de reuniões, nas visitas domiciliárias.
	Avaliação das preocupações e prioridades da família	Nos encontros domiciliários com a responsável de caso foram ouvidas as suas preocupações.	Utilizou o diálogo para ouvir a família quanto às suas preocupações. Também pela informação reportada em relatórios.
	Preparação da família	“Quanto à escola, nunca tive essa preparação. (...) Com a ELI...sim...foi mais como ter que adequar as rotinas (...)” (¶49). Falou de atividades de articulação feitas ao longo do ano, com toda a turma.	Disse que foram programadas atividades em contexto escolar para conhecimento da nova sala e possível novo professor.
	Troca de informação	“(...) pela parte da ELI, lhe deram bastantes informações, (...) mas pela escola não (...)” (¶86).	Essa completa partilha ajudou-o a ter “uma noção mais clara das necessidades e das potencialidades da criança” (¶73).

Implementação do plano de transição

Nesta categoria, o RC falou com proximidade e conhecimento de causa, uma vez que foi solicitada a sua intervenção e apoio por parte da família, após o início do ano letivo.

No que diz respeito à **liderança e tomada de decisão**, o RC entendeu que deveria ter sido assumida pela família, porque a partir de setembro a ELI deixa o caso. Porém, tal não aconteceu, e “o papel da família foi um bocadinho abafado, porque a educação acaba por assumir a linha da frente” (¶99). No seu ponto de vista, se a escola tivesse permitido, a família estaria disponível para desempenhar um papel mais ativo neste processo.

Diferenciou-se a qualidade da **articulação** entre os envolvidos. “Com a professora de Educação Especial havia uma boa articulação formal e informal (...) através de reuniões, e-mail, telefone ou presencialmente” (¶119). “Já com a educadora do regular não tanto” (¶122). A articulação era feita entre as duas docentes. O RC apontou a pouca abertura dos órgãos escolares para o estabelecimento de articulação entre todos.

Referindo-se aos **serviços e recursos**, o RC disse que a escola apenas disponibilizou o serviço de EE. Da comunidade, no decorrer do ano letivo, foi disponibilizado o serviço de psicologia pela junta de freguesia.

Entendeu que houve **cumprimento do plano de transição**. “Não havia muita coisa planeada, mas o que estava programado, acho que foi feito” (¶91).

O quadro seguinte sintetiza as perspetivas da família e do RC.

Quadro 9 - Síntese das perspetivas do Caso B na Implementação do Plano de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Implementação da transição	Liderança e tomada de decisão	Reconheceu o RC como “a pessoa que encaminha as coisas para a transição.” (¶109). Com a ELI (...) “as decisões foram tomadas por nós.” (¶117)	“O papel da família foi um bocadinho abafado, porque a educação acaba por assumir a linha da frente.” (¶99)
	Articulação entre os envolvidos	Descreveu situações de inexistente ou fraca articulação entre escola, família e ELI.	“(...) com a professora de Educação Especial havia uma boa articulação formal e informal” (...) (¶119). Indicou a pouca abertura dos órgãos escolares.
	Serviços e recursos disponibilizados	Para si, a filha beneficiou dos apoios, apesar alguns mal entendidos.	Considerou que a escola apenas disponibilizou o serviço de EE. Posteriormente, também foi disponibilizado o serviço de psicologia pela junta de freguesia.
	Cumprimento do plano de transição	Com a escola, (...) “não foi nada planeado anteriormente” (¶ 101). Já com a ELI, diz que “foi tudo resolvido dentro daquilo que tinha sido estipulado” (¶105).	“(...) o que estava programado, acho que foi feito” (¶91).

Avaliação do processo de transição

No que concerne à **adequação do plano de transição**, o RC considerou: “A partir de setembro, eu não avalei isso. O PIIP acabou e não há uma avaliação da transição. Acho que devíamos ver melhor isto.” (§205). Apesar de se esforçar por fazer com o plano fosse compreensivo e significativo para a família, o facto de não ter efetuado uma avaliação, não lhe permitiu perceber se efetivamente o foi ou não.

Após setembro, o RC manteve contacto com a família e com a escola, principalmente devido aos problemas de inclusão da criança. “De alguma forma, a transição não correu como estávamos à espera” (§143). Pensando na **comunicação e relação de parceria**, considerou que houve “falta de comunicação ou má interpretação dos documentos”, o que se refletiu na transição da criança (§144).

Especificamente para esta transição, o RC não identificou **fatores de sucesso**, contudo afirmou que o sucesso da transição passa pelo “envolvimento da família e dos serviços, com a participação todos no mesmo momento. É fundamental a articulação entre todos, sobre tudo da família” (§226). Enquanto profissional, disse estar a desenvolver competências de articulação e salientou ser importante “preparar as famílias a fazerem este trabalho” quando a ELI acaba (...)” (§237).

Como **dificuldades ou barreiras** na transição, apontou o facto de “(...) não conseguir perceber como correu depois da nossa saída, quando a criança entra para o 1º ciclo” (§240). Sentiu que “não tinha controlo da transição, principalmente por não estar durante o processo de integração da criança” (§244). Para o RC, estas barreiras poderiam ser ultrapassadas se o processo não acabasse logo em setembro, com a integração da criança no 1º ano. Indicou como possível solução a passagem do caso para vigilância, encerrando-se o processo apenas no final do 1º período. Assim poderá ter a segurança de que a integração foi bem feita, que a transição foi a adequada e que foram ativados os serviços necessários.

O quadro seguinte reúne as perspetivas da família e do RC.

Quadro 10 - Síntese das Perspetivas do Caso B. na Avaliação do Processo de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Avaliação do processo de transição	Adequação do plano de transição	Não se sentiu envolvida no planeamento da transição com a escola e portanto não avaliou o plano.	"(...) A partir de setembro, eu não avaliei isso. O PIIP acabou e não há uma avaliação da transição. (...)” (§205).
	Comunicação e relação de parceria	Na relação com a escola, a mãe considerou que não houve uma boa comunicação.	Entendeu que não houve uma boa comunicação entre todos os parceiros, o que se refletiu na transição da criança.
	Fatores de sucesso	Salientou o trabalho e envolvimento da ELI (...). Apontou outros possíveis fatores: “Um apoio maior na transição (...)” (§338); maior cuidado na escolha dos recursos humanos; o trabalho colaborativo; o envolvimento das crianças e pais na quebra de preconceitos com a diferença.	Não identificou fatores de sucesso neste caso, contudo referiu que (...) o sucesso da transição passa pelo “envolvimento da família e dos serviços, com a participação todos no mesmo momento.” (§226).
	Dificuldades ou barreiras	Mencionou a falta de diálogo e comunicação.	Sentiu que “não tinha controlo da transição, principalmente por não estar durante o processo de integração da criança. (...)” (§244).

Caso D.

A família

O D. é uma criança dócil e tímida. Tem sete anos. É filho único. O pai é empresário ligado à área da construção civil e a mãe é bancária. Por vezes, o pai tem que se ausentar por questões laborais, estando a mãe mais disponível para articular com diversos serviços que acompanham o filho. A mãe é uma pessoa bastante consciente e conhecedora dos seus direitos e deveres como mãe de uma criança com NEE. Mostrou-se muito disponível para a concretização da entrevista, acolhendo-me na casa da família e descrevendo detalhadamente o percurso do seu filho.

O D. é uma criança de 7 anos com Paralisia Cerebral devido a complicações perinatais graves. Foi acompanhado por uma ELI do distrito de Braga desde o momento do nascimento, beneficiando do Decreto-lei n.º281/99 até ao momento de entrada no primeiro ciclo. Já no ensino pré-escolar, o D. foi incluído na EE com o Decreto-lei n.º3/2008.

A criança integrou o 1º ano do 1º ciclo no agrupamento de escolas da sua área de residência, continuando integrado na Educação Especial estando abrangido pelas medidas educativas do Decreto-lei n.º3/2008.

Planeamento da transição

Refletindo sobre o **envolvimento e participação da família**, a mãe dividiu o planeamento em dois momentos. Num primeiro momento, realizou-se uma reunião na escola sem a presença da família. Reportando-se à comunidade educativa, a mãe falou que “(...) queriam, em primeiro, que o assunto fosse só entre os professores, entre eles e com os técnicos, e os pais fora” (§15). Embora não concordasse, a mãe aceitou que a reunião se fizesse com a condição de obter feedback da mesma através do RC. Num segundo momento, concretizou-se uma reunião com a participação da família. Nessa segunda reunião na escola, a mãe referiu que foram consideradas ou avaliadas as **preocupações e prioridades da família**. Relatou: “(...) eu frisei e solicitei que fosse colocado no PEI do D., uma tarefaira para ele, (...) e a nível do ensino especial saber qual seria, a nível dos horários, o atendimento que seria dado ao D.” (§55). A mãe acrescentou que fez questão que os aspetos planeados e incluídos no plano de transição (PIIP) também estivessem incluídos no PEI do filho.

No que respeita à **preparação da família**, a mãe falou da preocupação por parte da escola em instalar o filho numa sala do 1º ciclo que facilitasse a sua deslocação em cadeira de rodas para os diferentes espaços da escola. Relativamente a atividades de articulação, “(...) no infantário, quase no final do ano, os meninos do infantário iam integrando umas horinhas por dia as salas do primeiro ciclo, para se irem ambientando” (§129).

De uma maneira geral, a mãe sentiu que houve **troca de informação**, tendo ficado esclarecida sobre o processo de transição do filho. “Eu não cheguei ao mês de setembro com medo, receosa de alguma coisa. Ia confiante” (§145).

Implementação do plano de transição

Refletindo sobre a **liderança**, “penso que deve ter sido a diretora da escola (...)” a responsável pela implementação da transição, porque mudaram as professoras (ER e EE) e também “o D. já não pertencia à ELI” (§200). A mãe reconheceu que, nesta fase, o seu papel foi o de certificar-se que as medidas planeadas estavam a ser implementadas. Na **tomada de decisão**, foram dadas oportunidades à família para decidir, “(...) porque quando elas me disseram que tinham colocado a hipótese de por o D. na sala de multideficiência, eu disse logo que não. (...) Respeitaram (...)” (§238).

Para a mãe, a **articulação** entre os envolvidos teve de ser melhorada, concretamente entre família-escola-terapia, uma vez que a partir de determinado momento ficou sem saber a matéria que o filho estava

a aprender, pelo facto de a professora deixou de enviar fichas de trabalho para casa. A seu pedido realizou-se uma reunião na escola com a presença da terapeuta ocupacional para resolver esta situação.

A **disponibilização de serviços e recursos** não aconteceu “logo no início”. “A sala tudo bem, foi a sala que foi combinado (...)” (¶155). Já a tarefaira não foi atribuída no início do ano letivo, tendo sido disponibilizado “as auxiliares da escola até arranjar uma tarefaira fixa (...), a professora do ensino especial e, pronto, a professora do regular.” (¶245). A funcionária iniciou funções no 2º período. Da comunidade, a mãe referiu que se manteve o apoio por uma terapeuta ocupacional da Associação de Paralisia Cerebral de Braga (APCB). No que respeita a materiais “é pessoal, não é nada da escola. Meus e da Associação de Paralisia Cerebral também” (¶244).

No que concerne ao **cumprimento do plano de transição**, “no início do ano, as coisas não eram assim como a gente tinha definido, mas tudo se resolveu (...)” (¶153). Considerou que foi cumprido a inclusão da turma do D. numa sala de primeiro ciclo de fácil acesso e uma nova professora de EE que “(...) faz tudo para dar o maior atendimento às crianças” (¶194). Embora constasse no plano, a atribuição de uma funcionária (tarefaira) de apoio à sala de aula não foi cumprido no início do ano letivo.

Avaliação do processo de transição

Na sua análise sobre a **adequação do plano de transição**, mais uma vez a mãe falou de alguns aspetos do plano que não foram cumpridos de imediato e que poderão ter gerado alguns constrangimentos na transição da criança. Nomeou as dificuldades na atribuição de uma tarefaira e do computador. Apesar disso, a adaptação do D. correu “muito bem. O D. é uma criança muito sociável (...) Estava feliz de ir à escola. Eu via que ele passava dias muito bons com os amigos. Ele come bem na escola.” (¶367).

Relativamente à **comunicação e relação de parceria**, entendeu que havia diálogo entre a família e as professoras (ER e EE), afirmando que sempre se disponibilizou para tudo e que estas ligavam-lhe sempre que precisavam. Os pais participaram nas reuniões ou em atividades da escola. Destacou a “falta de organização intraescolar” e uma “má comunicação entre eles, porque não se organizaram da melhor maneira logo no início do ano letivo.” (¶285).

Como **fatores de sucesso**, a mãe apontou o facto de o filho conhecer o ambiente e os pares. “Também a empatia entre ele e a professora (...)” (¶424). Na sua opinião, uma boa formação dos profissionais é importante. “A professora (...) ter minimamente o conhecimento de como lidar com estas crianças, ter o devido apoio e que esse apoio seja por tarefairas e auxiliares minimamente formadas.” (¶438).

Reconheceu como **dificuldades ou barreiras**, a falta de organização da escola. Há “coisas que eles sabem já desde o ano anterior que têm de ser organizadas da maneira que a gente planeou.” (¶398).

O responsável de caso

Integra uma ELI pertencente ao distrito de Braga, exercendo funções de psicologia. Tem experiência na equipa, tendo estado envolvida em vários processos de transição. Não possui especialização em Intervenção Precoce.

O R.C. aceitou participar na entrevista, envolvendo-se na reflexão das questões de uma forma bastante clara. A entrevista teve lugar nas instalações da equipa que integra.

A perspetiva do responsável de caso

Planeamento da transição

O **envolvimento e participação da família** foi pretendido, especialmente neste caso, pela atenção, preocupação e disponibilidade da mãe para facilitar a transição do filho. Programou uma reunião de planeamento da transição que teve lugar na sede do agrupamento de escolas e envolveu as várias pessoas que lidam com a criança (professora de EE, a educadora do ER, o órgão de gestão do agrupamento e um elemento da ELI), à exceção da mãe. “(...) A escola solicitou que a mãe não estivesse presente nessa reunião (...)”, alegando que “(...) há coisas que queremos falar e dizer abertamente (...)” (¶21). O RC participou na reunião com o consentimento da família, tendo posteriormente dado o feedback à família e “(...) elaborado um documento que foi íntegro no PIIP, no plano de transição” (¶65).

Afirmou que nem sempre é bem acolhido tentar fazer com que as famílias tenham um papel mais ativo. Para si, esta situação mostrou claramente que a família não foi envolvida no planeamento da transição.

A sua **avaliação das preocupações e prioridades da família** foi efetuada através da auscultação da família com o intuito de levar as suas preocupações à reunião de articulação, de modo a que estas fossem consideradas nas propostas de medidas para a transição do D. para o 1º ciclo. “(...) Tentámos dar resposta, de alguma forma, e funcionar com ponte entre a família e a escola” (¶75). Nessa reunião foram discutidas algumas medidas para facilitar a transição do D. para o 1º ciclo, nomeadamente solicitar uma avaliação pelo Centro de Recursos TIC para a Inclusão, reforço de recursos humanos (contratação de uma tarefeira), um professor com maior

disponibilidade horária para a criança (pelo menos na fase de adaptação) e reorganização do espaço para facilitar as deslocações em cadeira de rodas.

No que respeita à **preparação da família**, o RC considerou que se tratava de “uma família participativa e preocupada, que refletiu sobre o processo de transição (...)”, mas que não foi preparada pela escola. (§105).

Falando especificamente da preparação da criança, o RC mencionou que não foram realizadas atividades de articulação com o 1º ciclo (por exemplo, visita aos espaços utilizados pelos alunos do 1º ano do 1º ciclo). Na sua opinião, este tipo de atividade deveria ter existido, mas a educadora considerou que “não estavam reunidas as condições, uma vez que os recursos não eram suficientes para haver uma articulação efetiva. Não havia disponibilidade por parte dos professores do 1º ciclo” (§98). As atividades de preparação que se lembrou foram as tarefas escolares centradas na aquisição de competências pré-académicas, fundamentalmente de carácter individual.

A **troca de informação** é para si um aspeto fundamental, porque “a família conhece os filhos melhor que ninguém e portanto há coisas que eles pensam, que nós não pensaríamos, e que podem ser obstáculos a uma boa transição. (...) É logo o ponto de partida para podermos disponibilizar recursos e responder às preocupações” (§117).

Da sua parte, referiu que foi indispensável partilhar com a família informações da escola, como os resultados das reuniões, sobretudo da reunião de articulação. Também fez questão de dar “cópia do plano de transição, porque nós não vamos acompanhar a transição e a pós-transição.” (§123). Salientou que o suporte escrito do processo, especificamente das medidas definidas na reunião de articulação, poderiam ser úteis para a família caso pretendesse obter esclarecimentos e até reivindicar.

As perspetivas da família e do RC encontram-se reunidas no quadro seguinte.

Quadro 11 - Síntese das Perspetivas do Caso D. no Planeamento da Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Planeamento da transição	Envolvimento e participação da família	Sentiu que participou no planeamento da transição, mas não na primeira reunião, uma vez que envolveu os técnicos na escola e excluiu os pais .	Falou que a reunião de articulação na sede do agrupamento de escolas envolveu as várias pessoas à exceção da mãe.
	Avaliação das preocupações e prioridades da família	Na segunda reunião, referiu que foram consideradas as preocupações da família.	(...) “foram ouvidas as suas preocupações com esta transição e tentámos dar resposta, de alguma forma, (...)” (§§75).
	Preparação da família	“(…) quase no final do ano, “os meninos do infantário iam integrando umas horinhas por dia as salas do primeiro ciclo (...)” (§§129).	Mencionou que a preparação da criança não contemplou atividades de articulação com o 1º ciclo, porque a educadora considerava que “não estavam reunidas as condições (...)”. (§§98).
	Troca de informação	De uma maneira geral, afirmou que foi esclarecida sobre o processo de transição do filho.	Revelou ter sido importante perceber quais eram as preocupações da família. Também falou ter sido indispensável partilhar com a família informações da escola.

Segundo o RC há “orientações para não acompanhar o caso, nem nos primeiros meses da transição” (§§162). Ainda referiu que, a partir de setembro, nem mesmo informalmente obteve qualquer tipo de informação por parte das professoras ou da escola. Na sua opinião, embora o plano de transição considere as pessoas responsáveis pela implementação das medidas ou ações definidas, o seu desligamento do acompanhamento fez com que não soubesse se os responsáveis as lideraram e implementaram. Apesar de estar previsto no plano de transição medidas que implicavam o reforço de serviços e recursos pela escola e pela câmara, o RC não sabe se efetivamente estes foram mobilizados.

No seguinte quadro estão reunidas as perspetivas da família e do RC.

Quadro 12 - Síntese das Perspetivas do Caso D. na Implementação do Plano de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Implementação da transição	Liderança e tomada de decisão	Para si, a diretora da escola terá sido a responsável pela implementação da transição. Considerou que lhe foram dadas oportunidades para tomar decisões.	Desconheceu quem assumiu a liderança na implementação da transição, pois a partir de setembro não teve qualquer contacto formal com a família.
	Articulação entre os envolvidos	Sentiu a necessidade de melhorar a articulação casa-escola-terapia.	Entendeu que no período do planeamento a articulação não se estabeleceu entre todas as pessoas que participavam na vida do D.. Já com a educadora do ensino regular viu a articulação como boa.
	Serviços e recursos disponibilizados	Falou que a tarefa não foi logo atribuída no início do ano letivo. Da comunidade, indicou o apoio por uma terapeuta ocupacional da Associação de Paralisia Cerebral de Braga (APCB).	Apesar de estar previsto no plano de transição medidas que implicavam o reforço de serviços e recursos pela escola e pela câmara, o RC não sabe se efetivamente estes foram mobilizados.
	Cumprimento do plano de transição	De uma maneira geral, a mãe considerou que foi cumprido o planeado.	(...) “naquela reunião ficaram alguns responsáveis pelas medidas, (...) mas depois não há qualquer tipo de acompanhamento(...)” (¶141).

Avaliação do processo de transição

Refletindo sobre a **adequação do plano de transição**, o RC afirmou que se esforça para que este seja planeado de forma compreensiva e significativa para a família, no entanto o não houve envolvimento logo na primeira reunião, fez com que fosse barrada uma discussão conjunta e alargada sobre a transição da sua criança. Acrescentou que as preocupações da mãe foram consideradas nas medidas redigidas, no entanto não sabe se estas foram implementadas, se os recursos vão ser captados, que obstáculos surgiram e como foram contornados. O facto de não ter acompanhado a sua implementação levanta dúvidas quanto à sua concretização. Sabe que “ficou escrito nas observações do plano que o reforço de recursos humanos seria contemplado no PEI da criança e que seria da responsabilidade da coordenadora do centro escolar a reorganização dos recursos existentes, caso este recurso não fosse atribuído” (¶245). Portanto, na sua opinião, era essencial que o técnico pudesse acompanhar a transição nos primeiros meses, até ao final do 1º período.

Relativamente à **comunicação e relação de parceria**, entendeu que a não consideração da família como parceira constituiu logo um entrave à comunicação. “Não havia uma boa comunicação, de todo” (¶192), “nomeadamente com professora da Educação Especial, o órgão de gestão, como já falei, a coordenação da escola e a psicóloga do agrupamento” (¶208). Já “a educadora era uma

pessoa que reunia, que chegou a estar comigo e com a mãe (...)” (¶204). Referiu que entre a equipa, a educadora e a família a comunicação existia, mas que com a professora da EE a comunicação já não era tão fácil. Na sua opinião, a comunicação foi-se tornando cada vez mais difícil à medida que se progredia na hierarquia.

Neste processo de transição, não conseguiu identificar **fatores de sucesso**, mas apontou alguns que poderiam ter contribuído, como por exemplo: pensar no plano com antecedência, envolver a família e a criança e melhor articulação entre todos. Também identificou a importância de formação e de orientação dos técnicos.

Como **dificuldades ou barreiras** nomeou “o não envolvimento da família do D. (...)” e a articulação pouco eficiente (¶288). Ainda salientou como dificuldade a inexistência de tempo e espaço para se refletir, porque “as pessoas vão fazendo as coisas e não há muito espaço para reflexão na equipa, das práticas e dos procedimentos, não só do plano de transição” (¶293). Para si, os diferentes backgrounds dos técnicos e a falta de suporte teórico fazem com que haja práticas diferentes dentro da própria equipa. “Neste momento está-se a construir o manual de boas práticas. Ao fim de três/quatro anos” (¶305). Também as lacunas na conceção dos planos poderá dever-se à falta de formação dos profissionais. Expos as suas preocupações relativamente à falta de preparação dos profissionais, considerando que “a transição é um processo em que as equipas necessitam de melhorar bastante. (¶300).

As perspetivas da família e do RC podem sintetizar-se no quadro seguinte.

Quadro 13 - Síntese das Perspetivas do caso D. na Avaliação do Processo de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Avaliação do processo de transição	Adequação do plano de transição	Sentiu que a adaptação do D. correu bem. Destacou as dificuldades na atribuição de uma tarefa e computador logo no início do ano letivo.	Frisou que o facto de não ter acompanhado a sua implementação levanta dúvidas quanto à sua concretização.
	Comunicação e relação de parceria	(...) “falta de organização intraescolar” e uma “má comunicação entre eles, porque não se organizaram da melhor maneira logo no início do ano letivo.” (¶285).	Salientou que a não consideração da família como parceira constituiu logo um entrave à comunicação. Para si entre a equipa, a educadora e a família a comunicação existia.
	Fatores de sucesso	Neste caso, considerou o facto de o filho conhecer o ambiente e os pares; a empatia com a professora e uma boa formação dos profissionais.	Não identificou fatores de sucesso neste caso, mas apontou, genericamente, alguns: pensar no plano com antecedência, envolver a família e melhorar articulação entre todos.
	Dificuldades ou barreiras	Destacou a falta de organização da escola como a principal dificuldade.	“(…) o não envolvimento da família (...)” (¶288); uma articulação pouco eficiente e a falta de preparação dos profissionais.

Caso F.

A família

O F. é uma criança simpática e bastante enérgica. Tem sete anos e vive com a sua família de acolhimento. Os pais têm três filhos biológicos e três filhos em regime de acolhimento, sendo o F. o segundo mais novo. A filha mais nova é também uma criança com NEE. O pai é mecânico e a mãe trabalha por conta própria como ama. A mãe assumiu a responsabilidade de acompanhar o F. às diversas especialidades dos serviços que o acompanham. É uma pessoa bastante atarefada, mas que se prontificou a colaborar no estudo, dando a entrevista. Por questões logísticas, a entrevista realizou-se numa sala da Universidade do Minho (instalações do departamento de educação).

O F. tem Síndrome Alcoólica Fetal e hiperatividade. Também nasceu com fenda palatina. Foi retirado à família biológica e está aos cuidados de uma família de acolhimento desde bebé. Ingressou num jardim-de-infância de uma IPSS da sua área de residência. Beneficiou dos serviços de IP durante o ensino pré-escolar ao abrigo do Decreto-lei n.º281/09. À entrada para o primeiro ciclo, o F. passou a estar abrangido pelo Decreto-lei n.º3/2008 e as respetivas medidas educativas.

A perspetiva da família

Planeamento da transição

O **envolvimento e participação da família** no planeamento da transição foi sentido pela mãe. Considerou que participou no planeamento com a educadora e a RC numa reunião, no final do ano letivo. Essa reunião de preparação não envolveu os profissionais da nova escola, ou se houve “eu presente, não” (¶98). Informalmente, falava muitas vezes com a educadora, quando ia entregar o filho à escola. Falavam sobre o desenvolvimento do F. e a transição, “como ia ser a nova etapa da vida dele” (¶21).

A **avaliação das preocupações e prioridades da família** foi efetuada com base no diálogo, particularmente por terem ouvido “o receio enorme” com efeito da mudança de ambiente no comportamento do filho (¶63). A mãe relatou que a educadora, embora se sentisse limitada na ajuda que poderia dar, foi falar com a nova professora sobre o F.

Para a mãe a **preparação da família** passou pela preparação do filho, especificamente por atividades como a visita à nova escola e exercícios de preparação para o primeiro ciclo. “Eu sei que ele foi visitar a escola, para ver onde é que ia ficar. Sei que ficou muito contente (...)” (¶16). “Ele tinha um caderno, que na altura a educadora dele do jardim chegou-me a pedir, para ao fim de semana ele

trazer deveres para fazer em casa.” (¶25). Saliou os progressos que o filho alcançou ao longo dos anos de ensino pré-escolar, mostrando-se bastante satisfeita com o método de preparação da educadora.

Segundo a mãe a **troca de informação** sobre a transição esteve a cargo do RC e da educadora, que prepararam toda a documentação a trocar com os professores ou técnicos da nova escola. Elaboraram “o relatório todo para ele ter o ensino especial na escola. Quando ele foi para a escola, eu já sabia que ele ia ter tudo o que tinha em antes, a nível de ensino especial, do apoio que precisava da escola.” (¶78).

Implementação do plano de transição

No que respeita à **liderança**, a mãe entendeu que a professora do primeiro ciclo a assumiu, tendo sido a responsável por acompanhar o filho durante a sua integração. Principalmente no primeiro período a mãe contactou mais frequentemente com a professora, frisando que o seu papel foi o de saber como estava a correr a adaptação do filho. “Eu ia-lhe perguntando muito como ele se estava a portar (...) aprendizagem dele (...)” (¶252). A **tomada de decisão** restringiu-se à escolha do serviço de terapia da fala (na escola – protocolo CRI ou no hospital), no decurso do ano letivo, quando soube que o filho mantinha as duas terapias. Mencionou que habitualmente não era auscultada a sua opinião, aceitando como um funcionamento normal. “(...) Não sei se somos bem ouvidos em determinadas coisas.” (¶277).

A **articulação** entre os envolvidos foi, para a mãe, mais próxima com os médicos especialistas, técnicos do hospital, a educadora de infância, a professora do primeiro ciclo e o RC. Já a articulação com a terapeuta da fala na escola considerou-a inexistente. Em primeiro lugar, este serviço foi iniciado quando “(...) eu nem informada fui, nem dei autorização para nada.” (¶287). Em segundo lugar, “não sei o que ela trabalhava com ele, porque, olhe, acabou o ano letivo, não tive nenhuma reunião com ela.” (¶304). As terapeutas da fala (escola e hospital) não articularam entre si, enquanto os dois serviços estiveram ativos.

Os **serviços e recursos** disponibilizados foram disponibilizados logo no início do ano, indicando o apoio pelo serviço de Educação Especial do Agrupamento de Escolas e a terapia da fala ao abrigo do protocolo CRI. Da comunidade, segundo a mãe, o F. continuou a beneficiar dos serviços hospitalares nas especialidades de psicologia, pediatria, reabilitação motora, pedopsiquiatria e terapia da fala.

O **cumprimento do plano de transição** foi assumido pela mãe por se ter levado a cabo o que havia sido planeado, particularmente o apoio da EE e da professora do primeiro ciclo logo no início do ano letivo. Mencionou que um dos aspetos não alcançado foi a colocação de mais uma auxiliar de educação principalmente para supervisão nos momentos do recreio.

Avaliação do processo de transição

A mãe avaliou a **adequação do plano de transição** pela adaptação do filho ao primeiro ciclo. Considerou que correu bem, “ele foi muito entusiasmado para o primeiro ano. Ele dizia que queria ir para a escola.” (¶413). Exceção feita à duplicação dos serviços de terapia da fala sem o seu consentimento. Um dos aspetos relatado neste domínio como não tendo sido esperado foi o facto de o filho ter sido integrado numa turma em que não havia nenhum colega da turma anterior, reconhecendo que não falou disso no planeamento. Na altura, a manutenção da turma não foi mencionada como medida importante “porque normalmente uma das preocupações da Santa Casa da Misericórdia é, que quando eles saem, tentar que eles fiquem na mesma turma” (¶370).

A **comunicação e relação de parceria** foi qualificada pela mãe de boa, baseada no diálogo com a educadora, RC e a professora do primeiro ciclo. Apresentou-as como pessoas que “interessavam-se pelo menino”, tendo procurado trocar informação e orientar bem o processo (¶344). Reconheceu que também contribuiu para essa relação, participando nas reuniões da escola e comparecendo no horário de atendimento da professora para conversar sobre o filho.

Na transição, identificou como **fatores de sucesso** o diálogo com a professora, quer presencialmente (nas deslocações da mãe à escola) quer através da caderneta escolar. Considerou que a professora esteve muito presente. Também afirmou como positivo a colocação do filho perto da professora devido ao seu comportamento impulsivo.

Segundo a mãe, uma das **dificuldades ou barreiras** foi a falta de comunicação ou diálogo consigo na situação relacionada com a terapia da fala. Também viu um rácio de auxiliares por criança baixo, o que fez com estas que não pudessem dar tanta atenção às crianças, especialmente na hora do recreio. Apontou esta como uma das causas para o agravamento do comportamento do filho. Ainda referiu o desconhecimento de todos os apoios existentes na escola, nomeadamente de terapia ocupacional. “(...) eu só soube agora no final do ano que havia terapia ocupacional. (...) eu não sabia, senão teria pedido para ele” (¶480).

O responsável de caso

Integra uma ELI pertencente ao distrito de Braga, exercendo funções de educadora. Possui experiência na equipa, tendo-se envolvido em várias transições. Não tem especialização em Intervenção Precoce.

O R.C. disponibilizou-se a participar na entrevista, relatando o processo de transição por si vivenciado. A entrevista decorreu nas instalações da Universidade do Minho (sala do Departamento de Psicologia e Educação Especial - DPEE).

A perspetiva do responsável de caso

Planeamento da transição

Para o RC o **envolvimento e participação da família** foi conseguido, na medida em que foi falando sobre a transição, auscultando a família quanto à escolha da escola. Também falou “um bocadinho de tudo o que irei fazer com as colegas” (¶53). Referiu que não se trataram de encontros formais, mas de conversas informais nos encontros domiciliários, falando de vários assuntos, inclusivamente da transição. Relatou também o envolvimento da educadora da sala através de conversas informais, no seu apoio semanal. Já com a EE (uma coordenadora de EE e uma professora de EE) da nova escola, a RC realizou duas reuniões. “Uma reunião inicial mais global, onde foi mesmo só para especificar a problemática do menino (...). E, depois, posteriormente, uma reunião, onde foi falado de uma forma mais específica, as dificuldades do menino e os documentos que eu iria entregar” (¶74). Indicou que os documentos entregues foram o PIIP, o PEI e o relatório avaliação de final do ano.

A **avaliação das preocupações e prioridades da família** foram avaliadas nos encontros domiciliários, nas conversas com a mãe. “Falávamos disso. Das preocupações da mãe. Pronto, da experiência que eu tinha, o que eu achava que iria acontecer ou que ajudas poderia ter” (¶59).

Relativamente à preparação da família, o RC falou especificamente da preparação da criança. “Apesar da criança conhecer a escola, porque ia com a mãe buscar os irmãos”, foi programado com a educadora a visita à nova escola, realizando-a com todos os meninos do grupo (¶34). Apontou como qualidade da criança o facto de ser sociável, assumindo com um bom preditivo de uma fácil adaptação. Considerou a família “muito interessada, muito preocupada e muito disponível” (¶97).

Valorizou a **troca de informação**, tendo falado da preocupação “de dar a conhecer à família que o F. ia continuar a ter apoio. (...) ia mudar de espaço, ia para outra escola, ia mudar de professores, mas que ia ter continuidade no apoio. Das terapias” (...). (¶103) Explicou: “Ele estava a

ter terapias no hospital de Braga. Eu penso que ele poderia continuar lá, mas também com terapias no agrupamento, que é o chamado CRI.” (§111). Acrescentou que a criança teria apoio da Educação Especial. Posteriormente, estabeleceu contacto com o grupo de EE para falar sobre o caso e os documentos que haveriam de transitar.

As perspetivas da família e do RC encontram-se reunidas no seguinte quadro.

Quadro 14 - Síntese das Perspetivas do Caso F. no Planeamento da Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Planeamento da transição	Envolvimento e participação da família	Sentiu que participou no planeamento com a educadora e a RC numa reunião, no final do ano letivo.	Afirmou que a família foi envolvida, na medida em que foi falando sobre a transição, auscultando-a quanto à escolha da escola.
	Avaliação das preocupações e prioridades da família	As preocupações da família foram ouvidas, particularmente “o receio enorme” com a mudança de ambiente (§63).	Para si foram avaliadas nos encontros domiciliários, nas conversas com a mãe.
	Preparação da família	Mencionou as atividades de preparação com o filho, nomeadamente a visita à nova escola e exercícios de preparação para o primeiro ciclo.	Foi programado com a educadora a visita à nova escola, realizando-a com todos os meninos do grupo.
	Troca de informação	Falou que o RC e a educadora prepararam toda a informação a trocar com os professores ou técnicos da nova escola.	(...) “houve a preocupação “de dar a conhecer à família que o F. ia continuar a ter apoio.” (§103). Numa fase posterior, entrou em contacto com o grupo de EE, falando e sobre o caso e os documentos que haveriam de transitar.

Implementação do plano de transição

O RC assumiu o papel de informar a família e a escola até ao momento da entrada da criança no primeiro ciclo (setembro). A partir de setembro, deixou de estar envolvida no processo. Por este motivo, não soube qual terá sido o papel da família nem se lhe foram dadas oportunidades para tomar decisões. Também não teve conhecimento de quem terá assumido a liderança do processo a partir da referida data e como se estabeleceu a articulação entre parceiros. Embora não saiba quais os serviços que efetivamente foram disponibilizados, a RC contou que deveria ter sido “a terapia da fala e terapia ocupacional”, ao abrigo do protocolo CRI. (§170)

Salientou que até setembro foi responsável pelo plano de transição, mas que após essa data a responsabilidade passou para a EE. Para o RC, as reuniões havidas tiveram a finalidade da passagem de informação e documentos, de modo a assegurar o cumprimento do plano de transição.

Concretamente, não soube quem foi a pessoa responsável pelo plano, nem se foi cumprido o que estava estipulado.

No seguinte quadro encontram-se sintetizadas as perspetivas da família e do RC.

Quadro 15 - Síntese das Perspetivas do Caso F. na Implementação do Plano de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Implementação da transição	Liderança e tomada de decisão	Para si, a professora do primeiro ciclo assumiu a liderança durante a transição. Indicou que tomou uma decisão: a escolha do serviço de terapia da fala.	A partir de setembro, não soube qual terá sido o papel da família nem se lhe foram dadas oportunidades para tomar decisões ou se terá assumido a liderança do processo.
	Articulação entre os envolvidos	Estabeleceu articulação com os médicos especialistas, técnicos do hospital, educadora de infância, professora do primeiro ciclo e o RC. Acerca da articulação com a terapeuta da fala (...) “Não sei o que ela trabalhava com ele (...)” (¶304).	Não soube como se efetuou a articulação entre todos os participantes.
	Serviços e recursos disponibilizados	Considerou que foram disponibilizados todos os apoios logo no início do ano.	Embora não saiba quais os serviços que efetivamente foram disponibilizados, a RC contou que deveria ter sido “a terapia da fala e terapia ocupacional” (...) (¶170)
	Cumprimento do plano de transição	Para si foi cumprido o planeado no que diz respeito ao apoio da EE e da professora do primeiro ciclo. Um dos aspetos não alcançado foi a colocação de mais uma auxiliar de educação.	Não soube se foi cumprido o que estava estipulado no plano.

Avaliação do processo de transição

Pelo facto de não se terem mantidos contactos após setembro, o RC não conseguiu avaliar a **adequação do plano de transição**. Concretamente saber se “a criança se adaptou, (...) se está realmente a ter todos os apoios, se os apoios estão a ser de acordo com o que a família pretende e se as terapias estão a ter continuidade” (¶222). Destacou que o plano é global, mas que foi concebido com a perspetiva de ser importante, compreensivo e significativo para a família.

No que respeita à **relação de parceria** qualificou a **comunicação** de boa, demonstrada pelo interesse e disponibilidade dos envolvidos no planeamento. Já a relação da “(...) professora que ia ficar com o F. com o restante grupo e com a professora de educação especial não faço ideia.” (¶194).

Apontou como **factores de sucesso** o empenho de todos, “tanto o mediador de caso, como a família, como o grupo de educação especial, o agrupamento, os recursos do agrupamento, terapias e a professora do regular. E o melhor era que estivessem todos reunidos, pelo menos numa reunião.”

(¶248). Valorizou o contacto “com profissionais diferentes, famílias diferentes, com meninos diferentes, problemáticas muito diferentes” para a sua preparação individual (¶258). Acrescentou que seria importante a manutenção dos contactos após o ingresso da criança no 1º ciclo. Pelo menos até ao período do natal. Na sua opinião, considera que conseguiu “passar o trabalho que foi desenvolvido enquanto o menino esteve na equipa para depois haver alguma continuidade” (¶251).

No que respeita às **dificuldades ou barreiras** identificou o prazo limite para concretizar o processo de transição. Nessa altura, “ainda não sabemos quem vai ser o professor dos meninos, nem o professor de Educação Especial” (¶270).

O quadro seguinte reúne as perspetivas da família e do RC.

Quadro 16 - *Síntese das perspetivas do caso F. na Avaliação do Processo de Transição.*

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Avaliação do processo de transição	Adequação do plano de transição	Reconheceu que a adaptação do filho ao primeiro ciclo correu bem.	Não conseguiu avaliar como foi a transição para a criança.
	Comunicação e relação de parceria	Viu uma relação assente numa boa comunicação e diálogo com a educadora, RC e a professora do primeiro ciclo. Apresentou-as como pessoas interessadas pelo filho.	Na relação com as colegas considerou que houve uma boa comunicação, demonstrada pelo interesse e disponibilidade dos envolvidos no planeamento.
	Fatores de sucesso	Destacou o diálogo com a professora e algumas das suas medidas.	Neste caso, valorizou o empenho de todos. E o melhor era que estivessem todos reunidos, pelo menos numa reunião” (¶248). Ainda relevou a manutenção dos contactos, pelo menos até ao período do natal.
	Dificuldades ou barreiras	Nomeou a falta de comunicação ou diálogo consigo e um rácio de auxiliares por criança baixo (...).	Assumiu o prazo limite para concretizar o processo. “Nessa altura, ainda não sabia quem iria ser o professor dos meninos, nem o professor de Educação Especial.” (¶270).

Caso S.

A família

A S. é uma criança simpática, mas muito tímida. Tem seis anos, vive com os pais e um irmão com oito anos. Ambos os pais trabalham por conta de outrem. A mãe tem acompanhado o percurso da filha, articulando com os diferentes serviços que a acompanham. Disponibilizou-se a colaborar no estudo, participando na entrevista, nas instalações da Universidade do Minho, na sala DPEE. Relatou o

processo de transição da filha, mostrando-se bastante satisfeita com todo o percurso. Salientou o suporte dos diferentes acompanhamentos e os progressos conseguidos.

A S. tem uma perturbação específica da linguagem decorrente de um problema auditivo. Foi acompanhada por uma ELI do distrito de Braga desde o nascimento, tendo beneficiando do Decreto-lei n.º281/99 até ao momento de entrada no primeiro ciclo.

A criança integrou o 1º ano do 1º ciclo do agrupamento de escolas da sua área de residência, integrando as medidas educativas do Decreto-lei n.º3/2008.

A perspetiva da família

Planeamento da transição

O **envolvimento e participação da família** foi sentido pela mãe, afirmando que houve “uma boa comunicação, tanto da equipa como da educadora. E com o professor, neste momento (...)” (¶19). Salientou que foi procurado que as reuniões ou encontros informais tivessem em conta a sua disponibilidade horária. Nas conversas informais nos encontros com o RC e a educadora, referiu terem falado de vários assuntos, inclusivamente da transição.

Para si, o contacto com o RC era mais próximo, tendo partilhado as **preocupações e prioridades da família**. Salientou a importância da auscultação das preocupações da família, exemplificando com preocupação com a educação dos filhos e com uma ida a junta médica.

A **preparação da família** para a transição foi realizada com a ajuda da ELI, especificamente ao fazer com os pais conseguissem trabalhar com os filhos “coisas essenciais no dia-a-dia” (¶24). Em relação à filha falou de um trabalho de preparação que passou pelo estabelecimento de regras, rotinas e hábitos de estudo. Também referiu que foram realizadas atividades de preparação para o primeiro ciclo, com articulação entre a mãe, RC, psicóloga da equipa e a educadora.

A **troca de informação** efetuou-se através da partilha de informação, particularmente em relação à transição.

Implementação do plano de transição

A mãe sentiu que foi **tomadora de decisões** relativamente à escolha da escola. Quanto à **liderança**, relatou que, até ao momento em que a criança integrou o primeiro ciclo, foi assumida pela ELI. Não conseguiu identificar uma pessoa responsável após setembro.

Entendeu que houve **articulação** entre os envolvidos, sendo exemplo disso as conversas com a terapeuta da fala, a psicóloga e o professor principalmente motivadas pelas dificuldades da filha na escola. O professor do 1º ciclo teve muitas dificuldades, “não sabia até que ponto iam as dificuldades da S.” (§119). Diz que foi difícil, porque a criança “não parava quieta, não queria fazer os deveres, só queria brincar” (§121). Salientou que se procurou a continuidade entre o trabalho da escola e casa, tendo participado em algumas sessões de terapia com a filha.

No que respeita aos **serviços e recursos**, a mãe falou que foram disponibilizados os serviços de Terapia da fala e Psicologia no agrupamento de escolas, através do protocolo CRI. Acrescentou que a S. mantém, desde o nascimento, o acompanhamento nas valências de otorrinolaringologia, neurologia, medicina física e de reabilitação.

Segundo a mãe, houve **cumprimento do plano de transição**, embora as dificuldades iniciais da S. na aprendizagem tivessem tornado complicado cumprir os objetivos do programa escolar.

Avaliação do processo de transição

No que concerne à **adequação do plano de transição**, a mãe considerou que a filha foi bem preparada para o primeiro ciclo e que portanto a sua adaptação foi fácil. Reconheceu o contributo do professor para essa adaptação, uma vez que se mostrou “(...) interessado em querer saber, em querer aprender, em tentar de tudo (...). Isso tornou mais fácil o processo da S.” (§211). Também os serviços disponibilizados na escola foram os planeados.

Na **relação de parceria** com os profissionais, a mãe na relação falou que houve uma boa **comunicação**, porque foi manifestado interesse e preocupação com a sua filha. A boa comunicação foi importante para orientar os pais, ajudando-os “a tomar a atitude certa” (§201). A relação estabelecida entre os parceiros foi importante para lidar com os medos deste processo, salientando que “(...) havia aquele companheirismo todo nas pessoas. Foi muito bom, mesmo. Senti-me muito segura.” (§266). Referiu que também ajudou a compreender melhor o processo e a trabalhar conjuntamente. Ainda relatou uma boa comunicação entre os diversos acompanhamentos (hospital, escola e clínica) e destes com a família, através de contactos telefónicos ou presenciais (consultas) ou escrito (relatórios). Participou nas reuniões escolares quando estas foram programadas de acordo com o seu horário.

Como **fatores de sucesso**, a mãe identificou a força de vontade da filha, o trabalho de preparação, tanto na escola como em casa. Também assumiu que o facto de a criança “se sentir querida e não ser rejeitada pelo seu problema de saúde” foram bastante positivos (§305).

Dificuldades ou barreiras não foram identificadas pela mãe durante este processo, considerando que correu tudo muito bem.

O responsável de caso

Pertence a uma ELI do distrito de Braga, exercendo funções de terapeuta da fala. Tem experiência na equipa, concretamente em processos de transição. Não possui formação em Intervenção Precoce.

O R.C. disponibilizou-se a participar na entrevista, descrevendo claramente o processo de transição da criança. A entrevista decorreu nas instalações da equipa o que R.C pertence.

A perspetiva do responsável de caso

Planeamento da transição

O **envolvimento e participação da família** no processo foi conseguido pelo RC através de contactos/conversas informais e na reunião de articulação. Anteriormente à reunião, o RC mostrou a preocupação de ver com a família a informação que esta gostaria que fosse passada para a escola. A família esteve presente e participou na reunião de articulação, concretamente “na avaliação segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), juntamente as educadoras, nós equipa e a diretora da escola” (¶5). O RC acrescentou que ainda houve passagem de informação sobre a criança com o intuito de dar continuidade às terapias e serem disponibilizados os apoios necessários, por exemplo do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

Para o responsável de caso, a **avaliação das preocupações e prioridades da família** foi efetuado “através de escalas de avaliação com a criança (testes ao nível da psicologia e da fala) e entrevistas à família” (¶50). As entrevistas à família permitiam, ao RC, saber em que situações estavam a precisar de ajuda, como por exemplo as dificuldades em lidar com dificuldades ou problemas de comportamento do(a) filho(a), ou situações relacionadas com o próprio agregado familiar (por exemplo: situação de desemprego).

Segundo o RC, a **preparação da família** passou pela visita à nova escola e pelo estabelecimento de contactos com as pessoas do novo contexto que poderiam acompanhar a criança. Geralmente, na escolha da escola, o RC orienta e aconselha a família nas suas opções e estabelece os contactos, sendo os pais que visitam o espaço e tomam a decisão. No seu entender, a família mostrou “a abertura e o interesse em ajudar a uma boa integração da criança” (¶40).

A **troca de informação** foi entendida como fundamental para consciencializar a família “das dificuldades cognitivas da criança e das preocupações relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita no próximo ano” (¶65). A informação foi sendo partilhada com a família ao longo do tempo, não se cingindo a um dado momento.

As perspetivas da família e do RC encontram-se sintetizadas no quadro seguinte.

Quadro 17 - Síntese das Perspetivas do Caso S. no Planeamento da Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Planeamento da transição	Envolvimento e participação da família	Considerou que foi envolvida e participou no processo de transição. Foi procurado que as reuniões ou encontros informais tivessem em conta a sua disponibilidade horária.	Entendeu que a família foi envolvida e participou no processo, nomeadamente em contactos e conversas informais e na reunião de articulação.
	Avaliação das preocupações e prioridades da família	Através conversas informais nos encontros com o RC e a educadora.	(...) “foi através de escalas de avaliação com a criança (testes ao nível da psicologia e da fala) e entrevistas à família” (¶50).
	Preparação da família	A preparação da filha passou pelo estabelecimento de regras, rotinas e hábitos de estudo. Também referiu que foram realizadas atividades de preparação para o primeiro ciclo.	Visita à nova escola e pelo estabelecimento de contactos com as pessoas do novo contexto.
	Troca de informação	Houve partilha e troca de informação, particularmente em relação à transição.	Com a família foi trocando a informação ao longo do tempo.

Implementação do plano de transição

Nesta categoria o RC remeteu a análise das subcategorias seguintes para o período do planeamento, especificamente para a reunião de articulação, já que a partir de setembro deixou de acompanhar a criança e portanto não dispunha de qualquer tipo de informação.

No planeamento, a **liderança e tomada de decisão** foi assumida que toda uma equipa, não podendo nomear uma só pessoa. “Agimos todos como equipa. (...) A equipa, os pais juntamente com o agrupamento de escolas.” (¶87). Reconheceu que a colaboração foi fundamental neste processo.

Durante o período de planeamento, a **articulação** foi feita através de reuniões ou contactos informais, presenciais ou através de email. Com a mãe e a educadora o número de contactos foi maior, principalmente os de carácter informal, tanto para trocar informações como para refletirem sobre o que seria importante dar continuidade para o próximo ano. Identificou a reunião geral como o principal momento de articulação, envolvendo todos os elementos relevantes para o processo de transição.

Embora não soubesse quais foram os **serviços e recursos** disponibilizados, destacou “uma grande preocupação da escola em antecipar as coisas, antes de ela passar para o 1º ciclo”, nomeadamente o CRI e o apoio pela EE. (¶140)

Relativamente ao **cumprimento do plano de transição**, o RC considerou que se concretizou o que estava planeado (até julho), indicando apenas a concretização da reunião de planeamento.

O quadro seguinte reúne as perspetivas da família e do RC.

Quadro 18 - *Síntese das Perspetivas do Caso S. na Implementação do Plano de Transição.*

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Implementação da transição	Liderança e tomada de decisão	Sentiu que foi tomadora de decisões relativamente à escolha da escola. Quanto à liderança, até ao momento em que a criança integrou o primeiro ciclo, foi assumida pela ELI.	No período do planeamento, referiu que toda uma equipa liderou o processo de transição.
	Articulação entre os envolvidos	Houve a procura da continuidade entre o trabalho da escola e casa.	No período do planeamento, falou que a articulação foi feita através de reuniões ou contactos informais, presenciais ou através de email.
	Serviços e recursos disponibilizados	Foram disponibilizados os serviços de Terapia da fala e Psicologia, através do protocolo CRI.	“(…) a escola teve a abertura e a capacidade de antecipar os apoios necessários (…)”. (¶140).
	Cumprimento do plano de transição	Entendeu que o plano foi cumprido.	Relativamente ao planeamento, foi cumprido o que estava planeado.

Avaliação do processo de transição

A avaliação sobre a **adequação do plano de transição** não foi conseguida fazer pelo RC, porque a partir do momento da entrada da criança no 1º ciclo (em setembro) não fez qualquer tipo de acompanhamento do caso. Portanto, não conseguiu avaliar se os serviços e recursos planeados foram disponibilizados. Acrescentou que não há uma avaliação nem do plano de transição, nem do processo. “Não há nenhuma diretiva que tenha vindo do SNIPI, por exemplo.” (¶192). Pessoalmente, tentou envolver-se para que a criança e a família tivessem a melhor resposta no primeiro ciclo, e que fossem garantidos os apoios necessários e pertinentes.

A **relação de parceria** foi entendida pelo RC como uma relação que se pautou pelo envolvimento de todos, tendo havido uma boa **comunicação**, falando-se abertamente dos assuntos tratados. Foi o caso da reunião de articulação ocorrida no planeamento.

Neste caso, o RC não indicou **fatores de sucesso**, porém considerou importante que a colocação de professores acontecesse antes do final do ano letivo, “que em julho já se soubesse quem

vai ficar com as crianças” (¶231). Na sua opinião isso permitiria que os educadores e os professores falassem diretamente, sem haver intermediários. Também referiu que seria fundamental a equipa poder continuar com a criança em setembro, pois poderia haver “passagem de informação prática” com as pessoas do novo contexto (¶237). Salientou que poderia ser um apoio, ajudando o professor a lidar com as dificuldades de estar com uma criança com NEE e, por outro lado, seria mais fácil para a criança. Assumiu a sua disponibilidade como factor relevante neste processo.

Como grande **dificuldade ou barreira**, o RC apontou como grande barreira o facto de não se saber quais os professores do primeiro ciclo que ficarão com as crianças a partir de setembro.

Ao longo do processo de transição, o RC sentiu “que há uma burocracia excessiva. Para se conseguir os apoios necessários é preciso justificar todos os itens.” (¶211).

As perspetivas da família e do RC podem sintetizar-se no quadro seguinte.

Quadro 19 - Síntese das perspetivas do caso S. na Avaliação do Processo de Transição.

Categorias e subcategorias		Perspetivas	
		Família	Responsável de caso
Avaliação do processo de transição	Adequação do plano de transição	Considerou que filha foi bem preparada para o primeiro ciclo e que portanto a sua adaptação foi fácil. Os serviços disponibilizados na escola foram os planeados.	Não fez qualquer tipo de acompanhamento do caso após a transição da criança, portanto, não conseguiu avaliar se os serviços e recursos planeados foram disponibilizados.
	Comunicação e relação de parceria	Na relação com os profissionais houve uma boa comunicação, pois foi manifestado interesse e preocupação com a sua filha.	A relação entre os envolvidos entendeu que se pautou pelo envolvimento de todos, tendo havido uma boa comunicação.
	Fatores de sucesso	Entendeu a força de vontade da filha, o trabalho de preparação, tanto na escola como em casa.	Não identificou fatores de sucesso neste caso, porém apontou genericamente a colocação de professores atempada (antes do final do ano letivo) e a equipa poder continuar com a criança em setembro.
	Dificuldades ou barreiras	Não identificou dificuldades no processo, considerando que correu tudo muito bem.	(...) “burocracia excessiva para se conseguir os apoios necessários.” (¶211). Também falou do impacto de não se saber quais os professores do primeiro ciclo que ficarão com as crianças a partir de setembro.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Discussão dos dados obtidos

Neste capítulo proceder-se-á ao cruzamento/triangulação e discussão entre casos, tendo em consideração as perspetivas de cada grupo de participante (família e profissionais). Dessa discussão resultará uma reflexão sobre os pontos de vista das famílias e as dos profissionais, tentando-se estabelecer relações de semelhança e diferença entre eles. Uma discussão construída com base na literatura sobre a temática em estudo.

As famílias

Das quatro mães entrevistadas, todas têm crianças com NEE. Uma criança tem diagnóstico de fenda palatina, uma de paralisia cerebral, uma de síndrome alcoólico fetal e hiperatividade com défice de atenção, e uma com défice auditivo e perturbação específica da linguagem. Três das crianças vivem com a família nuclear e uma com família de acolhimento. Também três das crianças foram referenciadas após o nascimento, pelos serviços de saúde, e uma pelos serviços de ação social. Todas as famílias beneficiaram dos serviços de IPI até à entrada da criança no primeiro ano do primeiro ciclo. Duas das crianças encontravam-se abrangidas pelas medidas do decreto-lei n.º 3/2008 enquanto frequentavam o jardim-de-infância público. As outras duas crianças frequentavam o jardim-de-infância numa Instituição Portuguesa de Solidariedade Social (IPSS), passando a estar incluídas no decreto-lei n.º 3/2008 quando entraram para o primeiro ano do primeiro ciclo.

À data das entrevistas, todas as crianças haviam finalizado o primeiro ano do primeiro ciclo.

Os profissionais – Responsáveis de caso

Das quatro RC são psicólogas, uma é educadora de infância e uma é terapeuta da fala. Das quatro, apenas uma possui formação especializada em IP. Todas as responsáveis de caso têm experiência na equipa e em processos de transição.

Planeamento da transição

Na perspetiva das famílias

O envolvimento no planeamento da transição foi sentido por todas as famílias, concretamente na relação, encontros ou reuniões com o RC. Nestes encontros houve a auscultação das preocupações e prioridades das famílias e partilha/troca de informação. Clarke (2007), a partir do seu estudo sobre o

envolvimento parental na transição para a escola, recomenda o aumento do envolvimento parental em todo o processo, com particular atenção para a capacitação e corresponsabilização dos pais.

O sentimento de satisfação com o envolvimento e participação da família no processo de transição foi manifestado somente por duas das mães. Uma delas referiu que se sentiu participante do planeamento com o RC e a educadora, tendo estes efetuado a ponte com a escola de destino do filho. Outra das mães falou de um planeamento alargado à área educativa, em pelo menos um momento de encontro. Mencionou uma discussão conjunta entre família, profissionais de educação e RC. As outras duas mães consideraram não ter sido totalmente envolvidas, uma vez que não participaram em nenhuma reunião conjunta com profissionais da educação e da ELI. Para uma delas a sua participação foi parcial, porque discutiu a transição da sua criança numa segunda reunião com a escola. Para a outra mãe a comunidade escolar demonstrou pouca abertura e indisponibilidade para um planeamento conjunto da transição. Nestes dois últimos casos não se observou uma atitude que se coadune com uma das recomendações de Pianta e Kraft-Sayre (2007) e Wolery (1999) que defendem o estabelecimento de encontros com os pais e com os profissionais dos dois ambientes (partida e de destino), no período de pré-transição.

Relativamente à preparação da família, todas mães focaram o desenvolvimento de atividades de preparação das suas crianças para o 1º ciclo, levadas a cabo pela comunidade educativa. Nomearam a articulação da turmas do jardim-de-infância com as turmas do 1º ciclo, os exercícios de preparação individual e o conhecimento dos espaços da escola para as crianças do 1º ciclo. Somente para uma das mães, esse conhecimento passou por uma visita da família à nova escola/sala. Seguindo as recomendações de Hanson (2005), a preparação da criança passa pela implementação de estratégias de ensino que promovam a participação positiva e independente da criança nas atividades da sala (individuais e de grupo). Também recomenda a preparação da família, uma vez que esta terá que lidar com a nova terminologia, novas regras e horários, novas formas de participação e novos profissionais. Uma preparação da criança e sua família poderá incluir visitas às futuras salas, no período de pré-transição (Gould, 2012; Wolery, 1999).

Na perspetiva dos profissionais

Procuraram o envolvimento e participação das famílias no planeamento, tendo sido avaliadas as suas preocupações e prioridades, havendo troca de informação. Seguindo a perspetiva de McWilliam (2012), as competências de um profissional em IP passam pelo estabelecimento de um relacionamento aberto e de confiança com a família; compreensão das necessidades da criança e dos

contextos de atividade em que ela participa; e habilidade para prestar apoio adequado aos prestadores de serviços de apoio da comunidade.

Para os profissionais, a transição foi falada e discutida nos encontros domiciliários com as famílias. Em apenas dois casos é que essa discussão teve continuidade em reuniões formais com profissionais da área da educação, com troca e partilha de informação. Num dos casos não houve a participação inicial da família por condição estabelecida pelos elementos da área educativa.

Todos os RC assumiram a troca de informação como parte integrante do acompanhamento às famílias. Valorizaram a troca de informação pela possibilidade de um maior conhecimento da criança e sua família e, simultaneamente, de um maior esclarecimento das famílias. Concordando com Hanson (2005) e Wolery (1999), a família precisa da informação sobre o processo, particularmente numa linguagem e formato que prefiram, compreendam e onde encontrem significado.

Em termos de informação documental, o nº 2 do artigo 8º constante no Decreto-Lei n.º 281/2009 refere “que no PIIP devem constar os seguintes elementos:

(...)

e) Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar;

f) O PIIP deve articular-se com o PEI, aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1º ciclo.”

No sentido de preparar as famílias para a transição, um RC afirmou ter programado e realizado uma visita aos espaços da nova escola com os pais e a criança. A família contactou com os profissionais do novo contexto. Outros dois RC relataram uma preparação mais focada na criança, com planeamento de atividades de articulação e/ou exercícios de preparação (carácter coletivo e/ou individual). Partilhando da perspetiva de Gould (2012) é crucial que os contextos invistam tempo em planear atividades que prevejam o conhecimento do novo ambiente e suas rotinas. Salaria que essas atividades deverão ser ajustadas às necessidades sociais, emocionais e educacionais da criança. Especificamente para as crianças com NEE, a concretização de atividades similares às do novo contexto e visita à(s) nova(s) sala(s) e o ensino de competências genéricas e funcionais é fundamental (Wolery, 1999). Para o mesmo autor, também é desejável o envolvimento da família no planeamento dessas atividades para que esta consiga promover a aquisição das mencionadas competências. LaParo

et al. (2000) salientam que quando os pais participam nas atividades escolares dos filhos é evidente uma melhor preparação para a transição.

Pontos de convergência das perspetivas dos participantes com a literatura

De um modo geral, a literatura sustenta práticas e perspetivas de transição que a encara como um processo complexo, gradual e emocionalmente sensível para crianças e famílias. Assim, o seu planeamento deve ser cuidadosamente bem pensado e tratado, envolvendo ativamente todos os que participam na vida da criança. Partilhando das perspetivas de Gould (2012) e Hanson (2005), o planeamento deve ser visto como uma parte crucial do processo de transição dado o número de pessoas e serviços envolvidos, a cultura e política própria de cada contexto, a complexidade dos preparativos a fazer e das decisões a tomar. Esta complexidade associada aos aspetos emocionais e humanos implícitos no processo requer um planeamento que se baseie na compreensão da criança, família e contexto/comunidade (Margetts, 2007). Para tal, dever-se-ão criar ligações, promovendo o envolvimento ativo da criança, pais, famílias, professores, serviços de IP, escolas e comunidade local.

De acordo com Pianta e Kraft-Sayre (2007) um dos primeiros passos do planeamento passará pelo estabelecimento de equipas colaborativas, com identificação do coordenador de transição. Essas equipas deverão integrar todas as pessoas que lidam direta e indiretamente com a transição da criança (pais, professores, diretores das escolas e representantes da comunidade). O coordenador da transição apresenta-se como um elemento facilitador da transição, servindo de ponte entre a pré-escola e a escola. Essa pessoa poderá ser um membro da família, professor da pré-escola ou escola ou outro elemento da escola com conhecimento da criança nos diferentes contextos. O seu principal objetivo será coordenar um planeamento que promova a continuidade entre pré-escola e escola, identificando e respondendo às necessidades individuais de crianças, famílias, escolas e comunidades.

Especificamente o envolvimento e participação das famílias no planeamento é valorizado por diferentes autores. Gould (2012) releva um envolvimento dos pais ou cuidadores que considere, compreenda e respeite os seus pontos de vista. Assim, torna-se a transição num período de mudança menos stressante ou assustador para as famílias. Seguindo a perspetiva da autora deve-se obter o conhecimento da família e sua criança, auscultando ou avaliando as suas preocupações e prioridades. Simultaneamente, dever-se-á dar a conhecer à família o funcionamento do novo ambiente, orientando-a para ajudar à aprendizagem e desenvolvimento da sua criança. Tal acontecerá em encontros ou reuniões regulares promovidos pelo coordenador da transição. Nesses é essencial a partilha ou troca de informação entre os participantes, havendo a identificação de recursos, necessidades e opções de

serviços (Hanson, 2005). Essa partilha de informação deve ser estabelecida sob a forma verbal e documental (Gould, 2012).

Reunindo toda a informação e conhecimento, a equipa poderá preparar a criança e sua família para a transição, começando por elaborar uma lista de ideias de atividades de transição. Essa lista permitirá à equipa individualizar o processo e escolher as práticas de intervenção que melhor se adequem a professores e famílias (Pianta & Kraft-Sayre, 2007). É fundamental não esquecer que essas atividades de preparação devem prever a continuidade do desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando as experiências anteriores à escola, os relacionamentos e as expectativas sociais. Para tal, as crianças e suas famílias devem ter diversas oportunidades para, formalmente e informalmente, conhecer o lugar de escola, por exemplo através de visitas à mesma (Margetts, 2007).

Em termos globais, o planeamento deve assentar na filosofia de que o ajustamento da criança à escola é facilitado quando esta é familiarizada com a nova situação. Isso passa pelos pais estarem informados sobre a nova escola e os professores terem informação relativa ao desenvolvimento e às experiências prévias da criança. Assim, espera-se que haja a minimização das mudanças e das descontinuidades de um processo de transição (Margetts, 2007). O planeamento ainda deverá prever a articulação com a implementação do plano de transição, no sentido de assegurar um processo de transição efetivo (Hanson, 2005).

Implementação do plano de transição

Na perspetiva das famílias

Este período foi vivido de forma diferente pelas quatro famílias, no que diz respeito à liderança e tomada de decisão, articulação, serviços e recursos disponibilizados, e o cumprimento do plano de transição anteriormente definido. Salienta-se como ponto em comum nas perspetivas das mães o facto de nenhuma se ter considerado líder do processo, nesta fase. Duas mães identificaram profissionais da área educativa. De acordo com Hanson (2005), importa que a família seja abraçada como total parceira no processo de planeamento, decisão e implementação dos objetivos e serviços para a criança. Assim, a família, escola e comunidade poderão partilhar a liderança do processo (Mangione & Speth, 1998).

Relativamente à tomada de decisões e articulação, uma das mães considerou ter sido tomadora de (pelo menos) uma decisão, falando de uma articulação entre os envolvidos que procurou a continuidade entre o trabalho desenvolvido na escola e em casa. Também entendeu que foram

mobilizados os serviços e recursos logo no início do ano, assumindo o plano de transição como cumprido. Este relato vem ao encontro da perspectiva de Gould (2012) por mostrar a procura de continuidade dos serviços e a consistência no trabalho colaborativo entre os envolvidos. Outras duas mães reconheceram que lhes foi dada a possibilidade de tomar decisões (pelo menos uma), embora os profissionais de educação (diretora da escola, professora do 1º ciclo) tivessem assumido a liderança do processo. Consideraram que a articulação com estes profissionais precisava de ser melhorada. Para uma quarta mãe, este período foi marcado por um distanciamento entre a escola e a família, com fraca articulação, não lhe tendo sido dadas oportunidades para a tomada de decisões.

Estes três testemunhos anteriores, particularmente o último, não se encontram em consonância com a posição firmada por Hanson (2005), Wolery (1999), Pianta e Kraft-Sayre (2007). Para Hanson (2005), importa encarar a família como tomadora de decisões, sendo da responsabilidade do líder ou coordenador da transição envolvê-la e melhorar a sua participação. Valoriza o reconhecimento e identificação das suas forças e recursos da família. Pianta e Kraft-Sayre (2007) ainda reforçam a importância do estabelecimento de relações positivas e parcerias sólidas escola-família, em que professores e direção considerem o envolvimento da família nas experiências educacionais dos filhos. Desta forma, a família consegue o feedback sobre a sua criança e os serviços educacionais recebidos; e a escola recebe informações pelas famílias.

A forma como o processo foi liderado e conduzido, bem como o tipo de relação estabelecida entre os parceiros teve influência na disponibilização adequada e atempada (início do ano letivo) dos serviços e recursos. Tal foi evidente nos relatos das mães, em que apenas uma se mostrou totalmente satisfeita com o modo como o processo foi implementado, considerando-se como um elemento da parceria.

Na perspectiva dos profissionais

Durante este momento do processo de transição, todos os profissionais afirmaram que a partir do mês setembro, aquando da integração da criança no 1º ciclo do ensino básico, deixaram de acompanhar o caso. Três dos profissionais não estabeleceram qualquer tipo de contacto após a passagem do caso, desconhecendo como se desenvolveu a implementação da transição planeada, concretamente do seu plano. As orientações dadas aos profissionais não se concilia com a visão de Pianta e Kraft-Sayre (2007), uma vez que os autores entendem a transição como um processo contínuo, que começa na pré-escola e se prolonga pelos primeiros meses de escola.

Um dos profissionais foi novamente envolvido no caso pelo facto de a criança ter tido dificuldades de inclusão. Para este RC a implementação do plano de transição foi assumida de forma exclusiva pela área da educação, não envolvendo a família na liderança e tomada de decisão. Esta posição não segue as recomendações de Hanson (2005), o qual defende que a coordenadora da transição tem o dever de acompanhar o processo e de trabalhar as relações entre serviços e participantes. O RC entendeu a posição da comunidade educativa como reflexo da pouca abertura para que a família tivesse um papel mais ativo no processo. Referiu que tal terá afetado a articulação entre todos. De acordo com McWilliam (2012), uma coordenação de serviços mal realizada aumenta a complexidade da IP, causando um impacto negativo sobre um sistema já de si complexo. O profissional diferenciou a articulação estabelecida com a docente de EE, tendo-a qualificado de adequada, tanto formal como informalmente. Considerou que por parte da escola apenas foi disponibilizado o serviço de EE, tendo-se que tomar as diligências necessárias para obter serviços da comunidade, nomeadamente psicologia.

Pontos de convergência das perspetivas dos participantes com a literatura

É de reconhecimento geral que o processo de transição começa bem antes da criança transitar de um contexto ou serviço para outro, prolongando-se até ao momento em que esta esteja já envolvida com os novos serviços e novas atividades. Por isso Gould (2012) defende que a política de transição deve incluir os seus objetivos, implementação, monitorização e avaliação. Hanson (2005) acrescenta que a monitorização e suporte da transição é requisito para assegurar o sucesso da mesma.

No que respeita à liderança e tomada de decisão, Hanson (2005) afirma que a colaboração é essencial neste processo, reconhecendo o papel desempenhado pela família, professores, outros profissionais e serviços. É particularmente desejável e fundamental uma relação positiva com as famílias, com partilha da tomada de decisões. Wolery (1999) defende que a tomada de decisões é um direito dos pais das crianças com NEE, devendo as suas preocupações ser consideradas na implementação e desenvolvimento do plano de transição. Esse direito inclui a participação da família no planeamento, na implementação do plano e na avaliação, através de encontros ou reuniões.

No sentido de aproximar profissionais e famílias, emerge a figura do coordenador da transição. A identificação de um coordenador da transição deve ter em conta algumas características. Pianta e Kraft-Sayre (2007) nomeiam como principais características ser um bom comunicador com as famílias e possuir conhecimento sobre a escola, a pré-escola e os serviços da comunidade que envolvem a criança. É principal papel dos profissionais a promoção da articulação entre os envolvidos, uma vez

que, de acordo com Hanson (2005), estes têm a oportunidade de produzir um ambiente colaborativo e inclusivo, quando assumem o poder de decisão e o controlo no acesso e disponibilização de serviços/recursos.

O plano de transição deverá ser reflexo de um bom plano, pois reúne as pessoas e as informações para que todos estejam bem informados e participem na tomada de decisões (McWilliam, 2012). Também é fundamental a flexibilidade do plano e o seu ajuste a cada família (Gould, 2012; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Avaliação do processo de transição

Na perspetiva das famílias

Refletindo sobre a transição das suas crianças, três das mães mostraram-se satisfeitas com a adaptação dos filhos ao 1º ciclo, nomeadamente à escola, professores, outros funcionários e pares. Destacaram algumas características dos filhos que favoreceram a adaptação ao 1º ciclo. Os testemunhos mostram a partilha da perspetiva de Margetts (2007), que defende que o desenvolvimento e ajustamento da criança é influenciado pelas suas características pessoais e culturais, incluindo a estrutura familiar, estatuto económico e experiência.

De um modo global, duas mães avaliaram como adequado o plano de transição elaborado, tendo considerado que foram disponibilizados os recursos e os serviços adequados, no início do ano letivo. Ainda consideraram que os filhos foram bem preparados para o 1º ciclo. Concordando com a perspetiva de McWilliam (2012), os planos de transição bem sucedidos colocam à disposição das famílias o conhecimento e os apoios essenciais para que obtenham os recursos necessários. Um bom plano e boas práticas de transição resultam de parcerias e relacionamentos efetivos na transição (Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Contrariamente ao defendido pela literatura, outras duas mães fizeram uma avaliação do processo que expõe problemas nas suas relações de parceria. Uma mãe falou de um plano que não se revelou totalmente adequado, pelo facto de não se terem concretizado todos os aspetos discutidos no planeamento, apesar do filho se ter adaptado bem. Outra mãe mostrou-se bastante descontente com a adaptação da sua filha, relatando dificuldades na adaptação aos novos espaços e no relacionamento/interação com os pares, culminando numa situação de bulling. Entendeu tais dificuldades como resultado de problemas na comunicação e relação de parceria com a escola. Essas dificuldades associadas ao facto de não ter sido envolvida no planeamento da transição com a escola

fez com que não conseguisse avaliar a adequação do plano de transição. Ambas as situações, particularmente a última, evidencia o resultado de um processo de transição que não se coaduna com as recomendações da literatura para o alcance de sucesso numa transição.

Partilhando da perspetiva de Gould (2012), uma relação de parceria próxima com a família é crucial para uma experiência positiva de transição para a criança, família e ambiente ou profissionais. Particularmente as ligações casa-escola tornam-se especialmente relevantes para algumas famílias e crianças, podendo desempenhar um papel importante para prevenir subseqüentes dificuldades (LaParo *et al.*, 2000).

Em termos globais, todas as mães conseguiram reconhecer fatores positivos na transição das suas crianças. Identificaram: a força de vontade da criança e o trabalho de preparação realizado; o diálogo com a professora do ER; a empatia com a professora do ER, o conhecimento do ambiente e dos pares; o trabalho e o envolvimento da ELI. Duas das quatro mães ainda identificaram fatores que, de um modo geral, poderiam ter contribuído para o sucesso na transição. Foram eles: uma boa formação dos profissionais, um maior cuidado na seleção dos recursos humanos e o trabalho colaborativo. Os vários aspetos referidos vão ao encontro da perspetiva de Rous *et al.* (2005), quando estes relevam a preparação da criança, o envolvimento da família, a frequente colaboração e comunicação com os profissionais. Já como aspetos menos positivos na transição das suas crianças, três das quatro mães identificaram a falta de diálogo ou comunicação, um baixo rácio de auxiliares por criança e a falta de organização escolar. Apenas uma das mães não apontou dificuldades ou barreiras, porque considerou que a transição da filha correu muito bem.

Na perspetiva dos profissionais

Todos os profissionais referiram que não avaliaram a adequação do plano de transição por não terem acompanhado todo o processo. Um dos profissionais acrescentou que com a finalização do PIIP não há uma avaliação da transição. Assim, não conseguiram avaliar se foi cumprido o que haviam planeado. As orientações de Pianta e Kraft-Sayre (2003) apontam num sentido contrário, pois afirmam que, assim que o processo de transição estiver completo, as equipas deverão avaliar as atividades usadas. Essa avaliação deve passar por identificar as necessidades desconhecidas no momento do planeamento, as estratégias que funcionaram bem e rever a sua adequação para futuros planos de transição.

Remetendo a sua análise pessoal sobre a transição das crianças dos seus casos para o período do planeamento, conseguiram destacar a comunicação e a relação de parceria. Para dois dos

profissionais, a relação entre os envolvidos pautou-se pelo interesse e demonstração de disponibilidade, tendo havido boa comunicação. Pelo contrário, os outros dois profissionais referiram não ter havido uma boa comunicação entre todos os intervenientes no processo de transição. Um dos entraves apontado foi a não consideração da família como parceira. Esta posição é contrária à defendida por Hanson (2005). A autora destaca a importância da comunicação e da parceria colaborativa no processo, considerando portanto que deve haver uma igual valorização do papel da família e dos profissionais.

Efetuada uma ponderação sobre os aspetos positivos dos seus casos, três dos profissionais não conseguiram identificá-los, no entanto reconheceram, genericamente, alguns fatores de sucesso numa transição. Foram eles: o envolvimento e a participação da família, a articulação entre serviços; a colocação de professores anterior ao mês de setembro e o prolongamento do acompanhamento dos casos além de setembro. Apenas um profissional conseguiu efetuar essa identificação, tendo apresentado como fator de sucesso o empenho de todos os parceiros. Acrescentou que teria contribuído para o processo se os parceiros tivessem conseguido realizar uma reunião conjunta e manter os contactos, pelo menos durante o primeiro período letivo.

Relativamente aos aspetos menos positivos, todos conseguiram apontar dificuldades inerentes ao processo de transição dos seus casos. Nomearam o facto de não acompanhar todo o processo de transição; a burocracia excessiva; o desconhecimento acerca dos professores que passarão a acompanhar a criança a partir de setembro (entrada no 1º ciclo); a não consideração da família como parceira no processo; a articulação pouco eficiente e a falta de preparação dos profissionais. Reconhecendo estas dificuldades, Hanson (2005) e Wolery (1999) salientam que os professores e outros profissionais serão bem sucedidos, na ajuda às crianças em transição, se lhe forem dados recursos, assistência técnica e tempo para o planeamento. Ainda relevam a formação dos profissionais (em IP e EE) e o seu treino na promoção da comunicação.

Pontos de convergência com a literatura

É consensual que a avaliação do processo de transição é extremamente relevante, levando a compreender como este correu, valorizando os aspetos positivos e reconhecendo os menos positivos para futuras aprendizagens. Neste sentido, Gould (2012) identifica uma política de transição que inclui a avaliação do processo a par com os seus objetivos, implementação e monitorização.

Refletindo sobre os fatores de sucesso da transição, LaParo *et al.* (2000) salientam o envolvimento dos pais, a comunicação, o envolvimento da criança e sua preparação. Sob esta

perspetiva, recomendam melhores práticas focadas na família, assumindo-a como parceira, com oportunidades para conhecer e comunicar com os profissionais que lidam com a sua criança. A comunicação de boa qualidade (clara e de fácil acesso) é na opinião de Gould (2012) um fator chave para o sucesso da transição. Tendo em vista o estabelecimento de uma boa comunicação, a autora enumera os seguintes passos: criação de um ambiente inclusivo, definição de visitas, distribuição de folhetos aos pais, admissão gradual da criança, ligações entre ambientes (partida e destino), recursos humanos com sensibilidade para as necessidades da criança e pais, encontros para partilha de informação e a consideração dos envolvidos como equipa. A adoção das recomendações anteriormente apresentadas contribuirão para o sucesso da transição, sendo evidente um ajustamento da criança e sua família. Esse ajustamento reflete uma participação da criança e sua família em programas que são desenhados para familiarizar os participantes com o novo ambiente escolar, antes da entrada para a escola (Margetts, 2007).

No sentido de evitar o aparecimento de barreiras ou dificuldades num processo de transição é dada relevância ao estudo de Mangione e Speth (1998). Nesse estudo, os autores identificam “oito elementos de continuidade” que contribuem para o “suavizar” o processo para a criança e sua família. São elas: a família como parceira, liderança partilhada, serviços compreensivos e responsivos, cultura e língua materna, comunicação, conhecimento e desenvolvimento de competências, cuidados e educação apropriados, avaliação do sucesso da parceria. O seu estudo tornou clara a importância de práticas de transição centradas na família, dirigidas às preocupações dos participantes e redigidas numa linguagem compreensível.

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

O processo de transição é reconhecidamente um processo dinâmico e complexo, cujas mudanças podem traduzir-se em momentos de grande angústia, ansiedade e expectativa, particularmente para as famílias de crianças com NEE. Também a natureza da NEE da criança associada à responsabilidade de os pais terem que fazer as escolhas certas relativamente ao futuro, frequentemente resulta em tempos de incerteza (Johnson, 2001). A forma como esses tempos de incerteza, essa realidade de “entrar no desconhecido” (nova cultura, local, pessoas, papéis, regras e identidade) é vivida pelos pais motivou este estudo. A par da perspetiva dos pais sobre o processo de transição pretendeu-se obter a visão dos profissionais, procurando-se um entendimento mais alargado sobre o mesmo. Concretamente, pretende-se compreender como o processo de transição da criança com NEE, do JI para o 1º ciclo, se desenha e se desenvolve, segundo a perspetiva dos participantes e à luz das práticas recomendadas pela literatura e pela legislação portuguesa em vigor (D.L. n.º281/2009; D.L. n.º 3/2008).

Assim, desenvolveu-se uma investigação de carácter qualitativo que utilizou a entrevista semiestruturada para a recolha dos dados e a análise de conteúdo para o tratamento dos mesmos. Concordando com Quivy (2003), esta opção metodológica mostrou-se vantajosa por permitir um grau de profundidade dos elementos recolhidos, a partir dos testemunhos e interpretações dos participantes. Tal proporcionou a clarificação do assunto em questão, do ponto de vista dos participantes, e a reflexão sobre um processo de transição. Por outro lado, algumas limitações se apresentaram neste estudo. Foram elas: o reduzido número de estudos realizados e a pouca informação sobre o processo de transição, especificamente em Portugal; a utilização no estudo de apenas um instrumento de recolha de dados (entrevista semiestruturada); a extensão dos dados e a abrangência do conteúdo a analisar num período de tempo limitado; e o não acompanhamento integral do processo de transição pelos RC. Esta última limitação constitui um constrangimento significativo, uma vez que não permitiu a recolha integral das perspetivas de todos os profissionais ao longo de todo o processo de transição dos seus casos. Consequentemente, a análise efetuada por cruzamento das perspetivas de todos os participantes poderá ter algumas lacunas. Apesar disso, as reflexões suscitadas foram bastante enriquecedoras, esperando-se que possam contribuir positivamente para as práticas de transição utilizadas. Neste estudo apenas foram focados alguns aspetos de uma realidade bastante complexa, no entanto consideramos que nos cabe expô-los, dada a sua relevância.

Após análise e cruzamento das perspetivas dos participantes, concluiu-se que:

a) Todos os participantes afirmaram a importância de as famílias serem envolvidas no processo de transição dos seus filhos e chamadas a participar num planeamento conjunto. Contudo, efetivamente, somente em um dos quatro casos é que foi relatado um planeamento conjunto entre família, RC e Escola. Em um dos casos foi falado da pouca abertura ou distanciamento dos órgãos escolares, não havendo lugar para o envolvimento da família no processo.

b) Nenhuma das mães assumiu ou partilhou a liderança na implementação do plano de transição. Todas mostraram dificuldade em reconhecê-la, tendo somente duas das mães identificado a pessoa responsável (um profissional da comunidade educativa) e considerado ter tido oportunidade para tomar pelo menos uma decisão.

c) Formalmente, nenhum dos participantes realizou uma avaliação do processo, contudo as quatro mães conseguiram expor o seu ponto de vista relativamente ao ajustamento da criança e família à nova realidade educativa. Apenas uma das quatro mães mostrou-se totalmente satisfeita com o processo de transição vivido pela sua família, não apontando dificuldades ou barreiras no processo.

As mães e os profissionais convergiram na ideia de que o sucesso de um processo de transição deve passar pelo trabalho colaborativo (os profissionais encararem a família como parceira). Como aspetos negativos nos seus casos, a maioria das mães e profissionais partilharam a perceção de que houve falta de diálogo/comunicação e uma articulação pouco eficiente.

Relativamente ao planeamento da transição foi possível constatar que todas as mães mostraram a vontade e o desejo de fazer parte do percurso dos seus filhos, referindo que gostavam que fossem ouvidas as suas preocupações e prioridades neste processo. De acordo com Dunlop e Fabian (2007), os pais desejam que as suas crianças sejam felizes, bem sucedidas e que estejam seguras, portanto é fundamental co-construir transições com pais num clima positivo. Para isso deverá haver partilha de objetivos, valores e expectativas.

Todas as mães mostraram uma relação de proximidade com o RC, que se pautou pela partilha de preocupações da família e de informação relativa à sua criança. Identificaram neste profissional o papel de intermediário com a escola, atribuindo-lhe as funções correspondentes a um coordenador da transição, mas sem falar desta “figura”. Por sua vez, os profissionais assumiram esse papel, tendo falado do esforço em estabelecer a ligação entre os contextos familiar e escolar. Apenas um dos profissionais falou de um papel igualitário entre os participantes no planeamento, referindo-se à atuação de todos como uma equipa. De acordo com o estudo de LaParo, *et al.* (2000) recomendam-se práticas centradas na relação de parceria entre a família e os profissionais, em que as famílias têm

acesso à informação sobre a transição. Acrescenta que a família deve ter oportunidades para conhecer os novos profissionais e ser envolvida na comunicação com as pessoas da escola que lidam com a sua criança.

A preparação da criança e família contou com o envolvimento da família em apenas um dos casos. Nos outros três casos, foi apenas considerada a preparação da criança, com planeamento e desenvolvimento de atividades assumidas pelo contexto escolar. Porém, em dois casos (duas mães e dois profissionais) foi manifestada satisfação com o tipo de preparação levada a cabo. A literatura propõe um variado número de atividades de preparação para a criança e para a sua família, salientando que cabe a cada equipa (de forma articulada) selecionar aquelas que tenham mais sentido, significado e importância para os envolvidos. A equipa deve ter presente a importância da individualização do processo e assumir como principal objetivo a familiarização com o novo contexto (Fabian & Dunlop, 2006; Gould, 2012; Hanson, 2005; LaParo *et al.*, 2000; Margetts, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

No que respeita à implementação do processo de transição, a partir das perspetivas apresentadas, não ficou claro uma assumida existência da figura de coordenador da transição ou da sua prévia definição no período do planeamento. O suporte legislativo português (D.L. n.º 281/2009, D.L. n.º 3/2008 e circular n.º S-DGE/2015/2555) não prevê a existência ou a definição de um coordenador da transição. Essa “figura” é recomendada por diversos autores (Fabian & Dunlop, 2007; Gould, 2012; Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Wolery, 1999), pois defendem que é facilitador da comunicação entre as diversas pessoas envolvidas na transição da criança, e consequentemente do próprio processo.

Apenas uma das quatro mães relata evidências de um trabalho colaborativo, articulado entre a família e a escola, com procura de continuidade. A continuidade, manutenção ou disponibilização dos serviços foram conseguidas para duas das quatro mães, considerando o início do ano letivo. A relevância da continuidade é apresentada por Mangione e Speth (1998) no seu estudo, concluindo que esta é facilitadora da transição e que promove a preparação da criança e sua família, através da parceria casa-escola-comunidade. Assim, a criança e família conseguirão formar relações com significado, aprender a antecipar regras e expectativas de cenários pouco familiares.

Por fim, na avaliação do processo, concretamente em relação ao trabalho desenvolvido, as mães destacaram como positivo nos seus casos: o envolvimento da ELI, o trabalho de preparação dos filhos, o conhecimento do ambiente e pares, a relação e comunicação com o professor. Estas perspetivas

encontram-se em consonância com o estudo da *National Association for the Education of the Young Children*, citado por LaParo *et al.* (2000), que salienta três elementos chave para assegurar o sucesso da transição: o envolvimento dos pais, a comunicação entre profissionais, o envolvimento e preparação da criança. Os autores ressaltam que para o envolvimento dos pais é necessário ultrapassar as barreiras da escola tradicional, promovendo as ligações escola-casa.

Os profissionais apontaram com maior facilidade os constrangimentos nos seus casos, comparativamente com os aspetos positivos do processo de transição. Apenas um profissional reconheceu o empenho dos envolvidos como positivo. As dificuldades globalmente identificadas foram: a não consideração da família como parceira; a burocracia excessiva; o desconhecimento dos profissionais que seguirão a criança; a articulação pouco eficiente e a falta de preparação dos profissionais. Um dos profissionais destacou a falta de orientações e formação, a par com a falta de oportunidade e espaço para a reflexão (em equipa) sobre o processo de transição. Esta evidência está relacionada com o facto de a legislação portuguesa em vigor ser vaga e parca a prever orientações específicas para os profissionais. Também a tentativa de clarificação da articulação PIIP e o PEI, e respetivos documentos legislativos, é bastante vaga, não entrando em pormenor relativamente aos procedimentos de preparação da transição. No n.º10 da circular n.º S-DGE72015/2555 apenas é referido que a transição para o pré-escolar ou para o 1º ciclo do ensino básico deve ser preparada e planeada atempadamente. Acrescenta que a ELI deve auscultar a família quanto à escola em que deseja inscrever a sua criança e informar o órgão de gestão até março, para a realização dos procedimentos relativos à transição. Não são dadas instruções ou orientações específicas para a elaboração do documento concebido como plano de transição, que integra o PIIP.

Refletindo globalmente sobre todo processo de transição, começando no planeamento, passando pela implementação do plano de transição e culminando na sua avaliação foi possível concluir que em apenas um dos casos foi demonstrada total satisfação com o processo. Partilhando da mesma visão de McWilliam (2012), o sucesso da transição e o nível de satisfação com o processo são influenciados pelo tipo de planeamento e pelas práticas implementadas.

No processo de transição a inexistência da obrigatoriedade de uma avaliação do processo não permite uma reflexão sobre o que correu bem, ou não, logo dificilmente conduzirá ou terá repercussões em termos de efetivas mudanças nas práticas e nas políticas de transição. Fabian e Dunlop (2006) consciencializam para a importância do foco na elaboração de políticas que construam pontes ao longo dos níveis de ensino e que incluam recursos humanos com formação, regulamentação

administrativa e ao nível do currículo. Concordando com Margetts (2007), a transição para a escola recebe pouco apoio em termos de políticas. Para a autora, isso poderá dever-se ao facto de haver pouca pesquisa sobre transição e sobre o seu impacto na criança e sua família. Este aspeto releva a necessidade de mais informação sobre a eficácia dos procedimentos adotados e dos seus benefícios (longo termo) em termos sociais, emocionais e académicos.

Face ao anteriormente explanado, dos quatro casos analisados, identificam-se concordâncias entre as perspetivas dos participantes e destes com a literatura, particularmente no que toca à valorização do trabalho colaborativo, com envolvimento e participação das famílias. Também é destacada a utilização do diálogo e comunicação entre todos os parceiros.

Por outro lado observam-se discrepâncias entre o que são as recomendações referidas na literatura e o que efetivamente são as práticas adotadas em transição. Uma delas relaciona-se com a falta de uma perspetiva comum, que encare transição como um processo que começa com um bom e adequado planeamento entre famílias e profissionais. Outra prende-se com a falta de continuidade entre o planeamento, implementação e monitorização do plano. E ainda a inexistência de uma avaliação formal do processo como etapa final do processo.

Reconhece-se o impacto da falta de políticas, medidas e instruções mais específicas, que orientem as práticas de transição dos profissionais. Tal leva a que estes conduzam o processo de transição de forma independente, pouco segura e até intuitiva. Desta realidade emerge a necessidade da constituição de princípios orientadores e reguladores de práticas em transição, tendo em vista a adoção de procedimentos mais padronizados e consonantes com as recomendações referidas na literatura para uma transição de sucesso. A formação dos profissionais também se apresenta como medida relevante. Nota-se que a divergência filosófica e de enquadramento legal da IP e da EE acentua a dificuldade em se estabelecer uma relação de parceria igualitária (entre profissionais e família) e se efetuar uma articulação entre os envolvidos. A descontinuidade entre ciclos, nomeadamente entre pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, é ainda bastante evidente levando três das quatro famílias a mostrarem-se não totalmente satisfeitas com o processo de transição das suas crianças.

Será interessante que futuras investigações tracem as perspetivas de profissionais da educação, sobre a forma como estes experienciam o processo de transição. Assim poder-se-á obter mais uma visão abrangente sobre o processo de transição, esperando-se que essa análise reforce a importância do envolvimento e articulação entre família-escola-comunidade. Igualmente interessante seria a utilização de um estudo quantitativo aplicado à realidade portuguesa, no sentido de conhecer e traçar

um panorama nacional em termos de práticas de transição. Dessa forma, espera-se poder suscitar uma maior atenção para uma reflexão sobre a relevância de políticas e medidas legais que orientem a condução de um processo de transição.

É nossa expectativa que este e posteriores estudos sobre o processo de transição possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de transição, traduzindo-se em transições de sucesso para crianças e famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, I., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, A. P. & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseada nas rotinas: um projeto de formação e investigação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXIX), (pp. 83-98).
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Revista Psychologica*, 52, (pp. 253-280).
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bogdam, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, n.12. Porto: Porto Editora.
- Bohan-Baker, M. & Little, P. M. (2004). *The transitions to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Harvard family research Project. Acedido em novembro, 3, 2013, em www.hfrp.org.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University press.
- Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), (pp. 723-742).
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International encyclopedia of education*, Second edition, 3, (pp. 1643-1647). Ed. Oxford: Elsevier. Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfenbrenner94.pdf>
- Brofenbrenner, 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*. England: McGraw Hill Open University press.
- Circular n.º S-DGE/2015/2555. Articulação entre programa educativo individual e o programa individual de intervenção precoce. Lisboa: Direção Geral de Educação.

- Clarke, C. (2007). Parent involvement in the transition to school. *In: Dunlop, A. & Fabian, H. (2007), Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*, (pp. 120-136). London: The McGraw-Hill.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2007). Estudos qualitativos. Acedido em julho, 21, 2013, em <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudos+Qualitativos>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, *Diário da República*, 1ª série – n.º4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro de 2009, *Diário da República*, 1ª série – n.º 193. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *Qualitative Research*. 3rd Edition. California: Sage Publications, Inc. Acedido em setembro, 5, 2013, em http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Denzin+e+Lincoln,+2000&ots=D1QdN7N5jl&sig=ZkHAT0FxZeZtC9BjlvGtewmghqE&redir_esc=y#v=onepage&q=Denzin%20e%20Lincoln%2C%202000&f=false.
- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação especial*. Manual de apoio à prática. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice (ECRP)*, 3 (2), (pp. 1-19). Acedido em novembro, 3, 2013, em <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.
- Dunlop, A-W. (2002). Perspectives on children as learners in the transition to school. In H. Fabian & A-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years*. Debating Continuity and Progression for Young Children, (pp. 98 – 110). London: Routledge Falmer.
- Dunlop, A-W.; Fabian H. (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. London: Open University Press.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36 (3), (pp. 139-147).

- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., Swason, J. (2012). Oportunidades de aprendizagem para a criança no quotidiano da comunidade. *In: McWilliam, P. J., Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*, (pp. 73 – 96). Coleção Educação Especial, 20. Porto: Porto Editora.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voice on the transition from preschool to primary school. *In: A. W. Dunlop & H. Fabian, Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice*, (pp. 74 – 91). London: Open University Press.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W (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, A-W (2006). Outcomes of good practices in transition process for children entering primary school. *Early childhood development*. Working paper 42. Bernard Van Leer Foundation. Acedido em novembro, 3, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
- Fabian, H. & Dunlop, A-W (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. London: Open University Press.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, Lda.
- Fowler, S. & Hazel, R. (1996). Planning Transitions to Support Inclusion. *In: K. Allen; Ilene Schwartz (Eds), The exceptional child. Inclusion in early childhood education*, (pp. 171 – 202). Albany: Delmar Publishers.
- Gould, T. (2012). *Transition in the early years. From principles into practice*. London: Latimer Trend & Company, Ltd.
- Hanson, M. J. (1999). *Early transitions for children and families: transitions from infant/toddler services to preschool education*, (pp. 1 – 16). ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Acedido em novembro, 3, 2013, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434436.pdf>.
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. *In: Michael J. Guralnick, The developmental systems approach to early intervention*, (pp. 373 – 400). Seattle: Paul H Brookes Publishing Co., Inc.
- Janus, M., Kopechanski, L. Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In transitions: experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education*, 35, (pp. 479-485).

- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. & Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *The Elementary School Journal*, 98 (4), (pp. 329 – 338). Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002190?uid=3738880&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102806146037>
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? In: A-W. Dunlop & H. Fabian. *Informing transitions in the early years*. Research, policy and practice, (pp. 33 – 44). London: Open University Press.
- Johnson, C. (2001). *Supporting families in transition between early intervention and school age programs*, 1 – 6. Special Education Unit, Colorado Department of Education. Acedido em setembro, 5, 2013, em http://www.handsandvoices.org/pdf/trans_cheryl.pdf.
- Kagan, S. & Neuman, M. (1998). Lessons from three decades of research. *The Elementary School Journal*. 98(4), (pp. 365-378). Acedido em novembro, 3, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002193?uid=3738880&uid=2134&uid=373136901&uid=2&uid=70&uid=3&uid=373136891&uid=60&purchase-type=article&accessType=none&sid=21103017938487&showMyJstorPss=false&seq=14&showAccess=false>
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten. Linking children, families & schools*. Charlottesville: University of Virginia, National center for early development & learning.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), (pp. 63 – 78). Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002335?uid=3738880&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102806146037>
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República* n.º 237, Série I.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lovett, D. L. & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 370 -377.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. In: Dunlop, A. W. & Fabian, H, *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*, (pp. 107 – 119). London: Open University Press.
- Mangione, P. & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a Framework to create early childhood continuity through home, school and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), (pp. 381–397). Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002194?uid=3738880&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102806146037>
- McWilliam, P. J. (2003). Práticas de Intervenção Precoce centradas na família. In: E. R. Crais, P. J. McWilliam & P. J. Winton (Eds), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*, (pp. 9 – 22). Coleção Educação Especial, 15. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, P. J. (2012). *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*. Coleção Educação Especial, 20. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. P. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da percepção dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Pereira, A. P. & Serrano, A. M. (2010). Abordagem centrada na família em Intervenção precoce: Perspetivas histórica, conceptual e empírica. *Revista Diversidades*, 27, (pp. 4 – 11).
- Pianta, R.C., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: Na ecological approach to kindergarten transition. In: R. C. Pianta & M. Cox, *The ransition to kindergarten*, (pp. 3 – 12). Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions*. Your guide to connecting children, families & schools. 4ª Edição. Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Pimentel, J. (2008). A ecologia de uma inclusão de sucesso. *Revista de Psicologia*. INFAD. 3(1), (pp. 117-124).
- Ramey, S. & Ramey, C. (1998). The Transition to school: Opportunities and challenges for children, family, educators and community. Civitan International Resources Center. University of Alabama at Birmingham. *The Elementary School Journal*, 98(4), (pp. 293-295). Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002187?uid=3738880&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102832324977>
- Ramey, S. & Ramey, L. (1999). Beginning school for children at risk. In: Pianta, R. C. & Cox, M. *The transition to kindergarten*, (pp. 217–272). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., Jung, L. A. (2005). The transitions process for young children with disabilities: A conceptual framework. National early childhood transitions center, (pp. 1-16). Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/>
- Rous, B. S. & Hallam, R. A. (2006). *Tools for transition in early childhood. A step by step for agencies, teachers & families*. Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Rous, B., Myers, C. & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), (pp. 1-18).
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. (2009). Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early childhood research quarterly*, 24(2), (pp. 107-120).
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: the developmental ecology of early intervention. In: J. P. Shonkoff & S. J. Meisels. *Handbook of early childhood intervention*, (pp. 135–159). Second edition. Cambridge: University Press.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81, (pp. 6 – 22).
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-infância – 1º ciclo – um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Acedido em outubro, 5, 2013, em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>

Vilaça, S. & Carvalho, G. (2011). Desenvolvimento infantil: Efeito da aplicação de um programa de educação para a saúde a mães. *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, (pp. 1618 – 1630). Instituto de Educação da Universidade do Minho. Acedido a setembro, 5, 2013, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15001/3/SEFLS-DesenvolvimInfantil_1618-1630.pdf.

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementar school. *In*: R. C. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten*, (pp. 253 – 280). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

ANEXOS

Anexo 1

Carta e consentimento informado

Braga, _____ de 2014

Caros pais/encarregados de educação:

O meu nome é Joana Marisa Matos Martinho, sou aluna do 2º ano de mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção Precoce, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, e encontro-me a elaborar uma dissertação cujo projeto de investigação tem como tema “O processo de transição da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetiva de pais e profissionais”.

O presente estudo visa conhecer, analisar e compreender o processo de transição da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico, através das perceções de famílias e de profissionais. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre as práticas de transição adotadas, reconhecendo aquelas que favorecerão uma transição de sucesso para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para a realização desta investigação é essencial a sua colaboração, uma vez que fornecerão dados bastante importantes para análise sobre o processo de transição. Assim, solicito a vossa disponibilidade para a realização de uma entrevista com duração máxima de 60 minutos. As respostas fornecidas são exclusivamente para o estudo referido, sendo garantido a sua confidencialidade e anonimato. Agradeço a colaboração, garantindo que somente a pessoa responsável pelo estudo terá acesso às vossas respostas e que os vossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Grata pela atenção disponibilizada!

A aluna,

Consentimento Informado

Eu, abaixo-assinado, declaro que aceito participar neste estudo da aluna Joana Marisa Matos Martinho e que autorizo a utilização dos dados recolhidos na entrevista para os fins académicos propostos.

Declaro que fui informado(a) que a entrevista será gravada em versão áudio, e que o seu conteúdo será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo académico, não sendo efetuados quaisquer juízos de valor e/ou apreciação de conteúdo.

Declaro igualmente que fui informado(a) quanto à confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas, tendo sido garantido que somente a pessoa responsável pelo estudo terá acesso às nossas respostas e que os nossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Braga, _____ de 2014

(assinatura)

Anexo 2

Guião de entrevista para pais/encarregados de educação

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

Data: __/__/____ Local: _____

Hora início: _____ Hora fim: _____

Parte I – Questões introdutórias (a família)

1. Quem são os elementos que constituem a sua família?
2. Que tipo de NEE tem a sua criança?
3. O(a)_____teve apoio da IP? Com que idade iniciou esse apoio? E qual a duração do apoio?
4. O(a)_____Frequentou o jardim-de-infância? Durante quantos anos?
5. Em que situação escolar se encontra atualmente o(a)_____?

Parte II – O processo de transição

Pré-Transição

1. Participou no planeamento da transição da sua criança? Se sim, de que modo?
2. Considera que os assuntos sobre a transição da sua criança foram discutidos em conjunto? Se sim, a discussão foi clara ou com sentido para si?
3. Nesse planeamento foram consideradas as vossas preocupações e prioridades?
4. Realizaram-se reuniões? Quantas? Quem as marcou?
5. Considera que a família e a sua criança foram preparadas para o processo de transição (ex. conhecer os novos espaços, a criança ter as competências necessárias, adequar rotinas, etc.)? Se sim, explique como foram preparadas?
6. Que pessoas estiveram envolvidas nessa preparação?
7. Sente que foi devidamente informado sobre o processo de transição da sua criança?

Decurso da transição

1. Acha que foi cumprido o que planearam anteriormente?
2. Quem foi responsável ou liderou o processo de transição?
3. Qual foi o seu papel durante a transição?
4. Desejou e foram dadas oportunidades para que pudessem tomar decisões?
5. Como foi feita a articulação entre todas as pessoas envolvidas no processo?
6. Que recursos e serviços da escola e comunidade estiveram disponíveis durante o processo?

Pós-transição

1. Como se adaptou a sua criança ao novo ciclo? Tratou-se de uma transição “suave” para a criança? Porquê?
2. Sentiu que os recursos e serviços disponíveis foram suficientes para vos apoiar? Se não, indique quais?
3. Como se sentiu ao longo do processo de transição? E os restantes membros da família?
4. Como qualifica a relação e a comunicação entre todas as pessoas envolvidas no processo de transição? Porquê?
5. Refira aspetos positivos que recorde do processo de transição. Melhoraria alguma coisa?
6. Que barreiras ou dificuldades identifica no processo de transição? Como acha que poderiam ser evitadas?
7. Após a transição tem participado nas dinâmicas organizadas pela nova escola da sua criança? Quais?

Anexo 3

Carta e consentimento informado

Braga, _____ de 2014

Caros profissionais:

O meu nome é Joana Marisa Matos Martinho, sou aluna do 2º ano de mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção Precoce, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, e encontro-me a elaborar uma dissertação cujo projeto de investigação tem como tema “O processo de transição da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetiva de pais e profissionais”.

O presente estudo visa conhecer, analisar e compreender o processo de transição da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico, através das perceções de famílias e de profissionais. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre as práticas de transição adotadas, reconhecendo aquelas que favorecerão uma transição de sucesso para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para a realização desta investigação é essencial a sua colaboração, uma vez que fornecerão dados bastante importantes para análise sobre o processo de transição. Assim, solicito a vossa disponibilidade para a realização de uma entrevista com duração máxima de 60 minutos. As respostas fornecidas são exclusivamente para o estudo referido, sendo garantido a sua confidencialidade e anonimato. Agradeço a colaboração, garantindo que somente a pessoa responsável pelo estudo terá acesso às vossas respostas e que os vossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Grata pela atenção disponibilizada!

A aluna,

Consentimento Informado

Eu, abaixo-assinado, declaro que aceito participar neste estudo da aluna Joana Marisa Matos Martinho e que autorizo a utilização dos dados recolhidos na entrevista para os fins académicos propostos.

Declaro que fui informado(a) que a entrevista será gravada em versão áudio, e que o seu conteúdo será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo académico, não sendo efetuados quaisquer juízos de valor e/ou apreciação de conteúdo.

Declaro igualmente que fui informado(a) quanto à confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas, tendo sido garantido que somente a pessoa responsável pelo estudo terá acesso às nossas respostas e que os nossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Braga, _____ de 2014

(assinatura)

Anexo 4

Guião de entrevista para profissionais

Entrevistador: _____
Entrevistado: _____
Profissão: _____
Data: __/__/____ Local: _____
Hora início: _____ Hora fim: _____

Parte I – Questões introdutórias (formação e experiência profissional)

1. Qual é a sua profissão? Há quantos anos a exerce?
2. Tem formação académica que o prepare para trabalhar com crianças com NEE e suas famílias? Se sim, qual? Se não, o que faz para se sentir mais preparado?
3. Qual é a sua experiência de trabalho com crianças com NEE e suas famílias?
4. Para si, o trabalho com crianças com NEE requer que exigências profissionais?
5. Que experiência tem na realização de processos de transição, particularmente de crianças com NEE?

Parte II – O processo de transição

Pré-Transição

1. Como planeia, ou como é planeado na sua equipa, o processo de transição de uma criança com NEE?
2. Planificam, em conjunto com a educadora, atividades específicas, que promovam o processo de transição? Se sim, quais? Essas atividades preveem o envolvimento do grupo/turma ou colegas?
3. Quais foram as pessoas envolvidas no planeamento da transição?
4. A família foi envolvida no processo da transição? Se sim, de que modo?
5. Fizeram reuniões para planificar o processo de transição? Com que periodicidade?
6. Como foram avaliadas as preocupações e prioridades da família?
7. Que informação sobre a transição achou relevante trocar com a família? E a família que informação lhe prestou que considerasse importante?

Decurso da transição

1. Quem foi o responsável ou liderou a implementação do plano de transição?
2. Foram cumpridas as atividades planeadas? Senão foram, porquê?
3. Qual foi o seu papel durante o processo de transição? E o da família?
4. Quem tomou decisões durante este processo?
5. Como foi feita a articulação entre todas as pessoas envolvidas no processo?
6. Que recursos e serviços da escola e comunidade estiveram disponíveis durante o processo?

Pós-transição

1. Após a transição manteve contacto com a família? E com a escola? Se sim, com que finalidade são mantidos os contactos?
2. Acha que todas as pessoas envolvidas participaram no processo?
3. Como qualifica a relação e a comunicação entre todos os parceiros? Porquê?
4. Que acompanhamento faz dos casos, após a sua transição? Esse acompanhamento é suficiente para perceber se a criança e sua família dispõem de todos os recursos e serviços de que necessitam? Se for insuficiente indique algumas sugestões.
5. Após a transição da criança consegue avaliar:
 - a) Se o plano de transição previamente definido foi cumprido?
 - b) Se o plano de transição foi compreensivo e significativo para a família? Se sim, porquê?
 - c) Se a transição foi “suave” para a criança? Se sim, como?
6. Indique fatores de sucesso na transição.
7. Que barreiras ou dificuldades identifica no processo de transição? Como acha que poderiam ser evitadas?