



Ana Paula Rocha Rebelo Oliveira

**O Processo de Transição da Intervenção
Precoce na Infância para o 1º Ciclo:
Análise da Perceção dos Pais**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Rocha Rebelo Oliveira

**O Processo de Transição da Intervenção
Precoce na Infância para o 1º Ciclo:
Análise da Perceção dos Pais**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

Outubro de 2012

Outubro de 2012

Nome: Ana Paula da Rocha Rebelo Oliveira

Endereço Eletrónico: a.paula.r.r.oliveira@gmail.com

Telefone: 96 8143866

N.º Bilhete de Identidade: 10655439

Título da Tese de Mestrado:

“O Processo de Transição da Intervenção Precoce na Infância para o 1º Ciclo: Análise da Perceção dos Pais”

Orientadora:

Doutora Ana Paula da Silva Pereira

Ano de Conclusão: 2012

Ramo de Conhecimento do Mestrado:

Educação Especial, na 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, 30 / 10 / 2012

Assinatura: _____

Viagem

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos.)
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.
(Torga, 1962)

Este trabalho é dedicado

Aos meus pais, marido e filhos.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo foi uma viagem enriquecedora a nível pessoal e profissional.

Em primeiro lugar quero agradecer, à doutora Ana Paula da Silva Pereira, pelo rigor científico, apoio, incentivo, compreensão e pela pessoa maravilhosa que é, simplesmente muito obrigada por fazer parte desta viagem.

Aos meus pais pelo amor e apoio, tenho muita sorte, pelos valores e força que me transmitiram ao longo da minha vida.

Ao meu querido marido pelo carinho, companheirismo, apoio e incentivo a nunca desistir. Mesmo no momento mais difícil desta viagem - perda precoce de um cunhado - em que vacilei quanto à conclusão deste estudo, e tu, conseguiste dar-me força para que a vida continue, obrigado meu amor. Agradeço-te cada dia e cada palavra de amor e incentivo durante todo este trabalho.

A ti Vítor que te perdemos durante esta viagem, ficará para sempre a alegria que semeaste na nossa família, obrigada pelos teus ensinamentos e amor a todos, nunca te esqueceremos.

Aos meus queridos filhos Miguel e Leonor, com amor e com uma promessa de compensar todos os momentos em que não estive presente.

Aos meus irmãos Patrícia e Gonçalo, pelo apoio e compreensão da minha ausência.

Às minhas queridas primas, Patrícia Rebelo e Celeste Barbosa, pelas excelentes revisões e traduções realizadas, que muito contribuíram para este estudo, eternamente grata pelo apoio e colaboração. E ao Ricardo Miranda pelo apoio no tratamento de duas figuras deste trabalho.

Quero ainda agradecer às famílias que decidiram espontaneamente participar neste estudo contribuindo assim para a existência do mesmo. Eternamente grata pela vossa disponibilidade, partilha de experiências e preocupações, contribuindo assim para o enriquecimento das práticas da transição.

A todos os presentes na minha vida pessoal e profissional, muito obrigada por serem quem são e o lugar que ocupam, obrigada a todos.

Com carinho.

RESUMO

A finalidade deste estudo foi conhecer, compreender e explorar as percepções dos pais acerca do processo de transição da Intervenção Precoce na Infância para o 1º Ciclo.

No sentido de dar resposta à finalidade, bem como aos objetivos deste estudo desenvolveu-se uma investigação que utilizou uma metodologia qualitativa e a entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados.

Neste estudo participaram quatro mães, com idades compreendidas entre os 37 e os 45 anos, cujos filhos(as) transitaram no ano letivo 2010-2011 para o 1º Ciclo. Os resultados são apresentados, numa primeira parte, sob a forma de estudo de caso individual e, numa segunda parte, traçamos as diferenças e as semelhanças entre as percepções das mães, interpretadas e analisadas à luz da investigação nesta área.

Analisando as percepções das mães concluiu-se, entre outros aspetos, que: (a) a decisão da transição foi tomada pelas famílias e profissionais; (b) o planeamento iniciou-se entre 6 a 12 meses antes da transição; (c) as decisões da transição foram registadas num plano; (d) existência de responsável pela transição e de reuniões de preparação da transição; (e) prestado apoio e informação sobre aspetos diversos da transição; (f) contactos com a nova escola através de reuniões e visitas; (g) avaliação e desenvolvimento de competências da criança para a transição com envolvimento das famílias; (h) relatório de transição partilhado com nova equipa; (i) inexistência de reunião de transição no início do ano lectivo entre a família e programas de envio e receção (j) inexistência de contactos com a IPI após a transição.

Os aspetos positivos do processo de transição são: proximidade com a escola antes da transição, apoio da IPI (preparação da criança para a transição e promoção da competência e confiança da mãe para cuidar do seu filho) e continuidade do trabalho pela nova equipa. Os aspetos negativos encontrados são: deixar de ter apoio da IPI, não colocação na escola de professor especializado em educação especial, diferenças filosóficas e institucionais entre os programas, descontinuidade dos serviços, necessidades e expectativas individuais não foram tidas em conta o que provocou insegurança, angústia e stress.

Palavras-chave: intervenção precoce na infância, transição, práticas baseadas na evidência, colaboração inter-serviços.

ABSTRACT

The purpose of this study is to know, understand and explore the parents' perceptions about Early Intervention (EI) transition process in elementary school.

In order to achieve the objectives set by this study, a research was developed using a qualitative methodology and a semi-structured interview as a tool of data collection.

For the study, four mothers were chosen, aged between 37 and 45 and whose children went to elementary school for the first time in the academic year of 2010-2011. First, the results were presented as an individual case study, and second, the differences and similarities of the mothers' perceptions were identified, being interpreted and analyzed in the light of the research made in this field.

By analysing the mothers' perceptions, several conclusions were reached: (a) the decision concerning the transition was made by families and professionals; (b) the planning began 6 to 12 months before the transition; (c) the decisions were registered in a plan; (d) the existence of the transition's responsible person and preparation meetings; (e) the support and information given concerning the several aspects of the transition; (f) the contacts with the new school through meetings and visits; (g) the evaluation and development of the children's competences to deal with the transition along with the family involvement; (h) the transition report shared with the new staff; (i) the absence of a transition meeting at the beginning of the school year between family and sending and receiving programs; (j) the absence of contacts with the EI after the transition.

The positive aspects of the transition process are: proximity to school before the transition, support of EI (child's preparation to deal with the transition and mother's promotion of competence and trust to care for the child) and continuity of the work by the new staff. The negative aspects are: the end of EI support, the non-existence in elementary school of a specialised teacher in special education, the philosophical and institutional differences between programs, the discontinuity of services, the neglecting of individual needs and expectations which caused insecurity, anguish and stress.

Key Words: early intervention, transition, evidence-based practices, inter-service collaboration.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE.....	XII
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – TRANSIÇÃO: QUADRO CONCETUAL.....	21
Introdução	21
1. Transição numa perspetiva ecológica.....	21
1.1. O Modelo Bioecológico.....	25
1.2. O Modelo Transacional	26
1.3. Os Modelos Ecológicos e Dinâmicos da Transição	27
CAPÍTULO II – PRÁTICAS RECOMENDADAS NA TRANSIÇÃO	35
Introdução	35
1. Conceito de transição.....	35
2. Princípios.....	36
3. Tipos de transição	39
4. Objetivos da transição	40
5. Componentes do processo de transição	41
6. Plano de transição	43
6.1. Práticas de transição com impacto nos resultados da criança e sua família.....	44
6.2. Transição para o 1º ciclo do ensino básico	48
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	51
Introdução	51
1. Metodologia.....	51

1.1. Opção metodológica.....	51
2. Desenho do estudo.....	53
2.1. Participantes	53
2.2. Instrumento e procedimentos de recolha de dados	54
2.3. Procedimento de análise de dados	56
3. Procedimento de apresentação de resultados.....	58
4. Confidencialidade	58
5. Critérios de confiança.....	59
 CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
Introdução	61
Apresentação dos resultados: Perspetivas individuais Introdução	61
SUSANA E MARGARIDA: QUEM SÃO?	61
MARIA JOSÉ E PEDRO: QUEM SÃO?	65
ANABELA E FRANCISCO: QUEM SÃO?	68
SUSANA E SIMÃO: QUEM SÃO?	71
Apresentação de resultados: Cruzamento e discussão das perspetivas dos participantes	75
 CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	85
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	101
ANEXO 1.....	103
ANEXO 2.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Interações entre sistemas	22
<i>Figura 2.</i> Modelo ecológico e dinâmico da transição	27
<i>Figura 3.</i> Fatores ecológicos e contextuais da transição	30
<i>Figura 4.</i> Elementos chave no processo de transição dos serviços de envio e receção ..	31

<i>Figura 5. Modelo concetual da transição com os resultados da criança e família.....</i>	<i>33</i>
<i>Figura 6. Componentes do processo de transição.....</i>	<i>41</i>

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1. Princípios da Transição.....</i>	<i>37</i>
<i>Quadro 2. Métodos de Recolha de Dados e Correspondente Métodos de Análise de Dados.....</i>	<i>56</i>
<i>Quadro 3. Sistemas de Categorias Apuradas.....</i>	<i>57</i>

INTRODUÇÃO

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem vindo a ser alvo, sobretudo nas quatro últimas décadas, do interesse de muitos investigadores oriundos de diversas áreas disciplinares, com destaque para a educação, psicologia e saúde. Os seus impactos, diretos e indiretos, não só no que diz respeito à criança e família, mas também naquilo que se refere à sociedade em geral, têm sido demasiado evidentes, para que a comunidade científica pudesse ficar indiferente face à relevância deste fenómeno.

A recente publicação do decreto-lei 291 em 2009 e concomitante criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e o aumento recente do número de serviços e de crianças e famílias apoiadas, provam o reconhecimento oficial que a IPI tem vindo a conquistar já com um largo percurso neste campo e com um potencial científico considerável. As práticas de qualidade continuam a ser reforçadas pela investigação e a dar corpo a experiências inovadoras sustentadas, bem como a consolidar programas integrados de IPI, já com uma rede comunitária de respostas eficazes montada.

O *Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments* (WPPNE, 2007a) definiu que a missão da IPI é providenciar apoio e recursos para ajudar os membros da família e cuidadores a melhorar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo das oportunidades de aprendizagem diárias.

Recentemente, Dunst (2007) propôs uma definição de IPI centrada no seguinte:

a intervenção precoce na infância é definida como as experiências e oportunidades oferecidas aos bebés e crianças (e pré-escolares) com necessidades educativas especiais pelos seus pais e outros prestadores de cuidados primários (incluindo os prestadores de serviços), com o objetivo de promover a aquisição e uso de competências comportamentais das crianças para modificar e influenciar as suas interações pro-sociais com pessoas e objetos. (p. 162)

Tendo como pano de fundo estes conceitos, definir IPI, hoje, é definir formas de intervenção prestadas por estruturas e redes de apoio formais e informais, transdisciplinares, coordenadas e integradas, dirigidas às famílias de crianças em idades entre os 0 e os 6 anos de idade, com necessidades educativas especiais (NEE) ou em risco, pressupondo-se que venham a ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos prestadores de cuidados, da família e da criança (Bruder, 2010; Dunst, 2007; European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2010).

Da análise da literatura consultada verificamos que atualmente no campo da IPI existe um consenso muito importante relativamente às práticas a privilegiar, enfatizando aquelas que são baseadas na evidência. Estas práticas têm origem em diversas fontes, desde a legislação, aos resultados da investigação, movimentos de defesa dos direitos e às normas recomendadas pelas organizações profissionais.

Assim, atualmente as práticas recomendadas, e que devem ser implementadas pelas equipas e profissionais ao longo de todo o processo de apoio, centram-se na intervenção centrada na família e na comunidade, nos ambientes de aprendizagem naturais e inclusivos, na inter e transdisciplinariedade, através de um trabalho de equipa, na integração e coordenação entre serviços, no sentido de uma eficaz colaboração e articulação entre os serviços e profissionais envolvidos na intervenção (Bruder, 2010, Dunst, 2007; Trivette, Dunst, & Hamby, 2010; Guralnick, 2011; McWilliam, 2010).

O Modelo dos Sistemas Desenvolvidos proposto por Guralnick (2005, 2011) descreve os componentes estruturais salientes de um sistema de intervenção precoce na infância. O último componente do modelo é o planeamento da transição. A transição ocorre quando há uma mudança na vida da criança e da família e, como sabemos, as mudanças são muitas vezes geradoras de inquietação e de stress, uma vez que implicam um assumir de novos papéis, um confronto com novos parceiros e com expectativas diversas. Por altura do seu sexto aniversário, é provável que as crianças com NEE e respetivas famílias já tenham experimentado as quatro transições verticais de um sistema de prestação de serviços para outro que incluem ir (1) do hospital para casa, (2) de casa para os programas de intervenção precoce, (3) da intervenção precoce para programas pré-escolares e (4) dos programas de pré-escola à escola.

A extensa literatura da transição descreve os desafios e as barreiras ao sucesso das transições das crianças e famílias durante as primeiras idades e identifica modelos, práticas e estratégias que facilitam este processo. As transições precoces têm sido um

tema de interesse e estudo no campo da IPI durante as últimas quatro décadas. Nos últimos anos, nos Estados Unidos da América (EUA), foram fundados inúmeros centros e projetos focados na transição da criança com NEE do hospital para casa, da IPI para a pré-escola e da pré-escola para a escola (Harbin, Rous, Peeler, Schuster, & McCormick, 2007; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Rosenkoetter, Hains, & Fowler, 1994; Rous, Hallam, Harbin, McCormick, & Jung, 2006, 2007; Rous, & Myers, 2006). Estes projetos produziram um conjunto de literatura que abordou questões específicas, desafios, estratégias e modelos para apoiar a transição de crianças com NEE e suas famílias durante as primeiras idades.

No seu conjunto, a investigação sublinha a importância das transições na vida da criança (Bruder, 2010; Hanline, 1988; Hanson, 2005; Malone & Gallagher, 2009; Rosenkoetter, et al., 1994; Rous & Hallam, 2006; Rous, Hallam, et al., 2007; Rous, Myers, & Stricklin, 2007), podendo, por isso, causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem. Assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o desempenho cognitivo da criança e para o bem-estar social e emocional da criança e família.

Consequentemente, relatórios de monitorização e avaliação das práticas e diferentes investigações indicam que as transições têm sido e continuam a ser extremamente problemáticas e é a componente da prestação de serviços onde as famílias se encontram menos satisfeitas (Edelman, 2005; Kochanek et al., 1997, citados por National Early Childhood Transition Initiative [NECTI], 2008). Infelizmente, muitas famílias continuam a não receber o tipo de serviços e apoios efetivos de transição que necessitam.

Em Portugal, a investigação na área da transição em IPI é praticamente inexistente. O único estudo encontrado (Fonseca, 2006) realça a diferença entre as práticas encontradas e as práticas recomendadas. O decreto-lei 291/2009 faz um correto enquadramento da transição enquanto um processo contínuo que atravessa os diferentes sistemas, define a necessidade de articular o Programa Individual de Intervenção Precoce (PIIP) com o Programa Educativo Individual (PEI), no entanto, não define nenhum procedimento relativamente a este e outros aspetos específicos da transição.

Partindo da análise destas diferentes abordagens, propomos que, no âmbito do presente estudo, nos centremos na noção de transição para o 1º Ciclo, ou seja, a transição dos serviços de IPI para as estruturas regulares de educação básica, perspectivada, como já referenciámos, na literatura consultada como um processo longo

que requer um planeamento rigoroso e individualizado, podendo, na ausência deste, transformar-se numa etapa marcada por desconforto, incertezas e acentuado stress para as crianças e suas famílias.

Assim, o estudo que pretendemos efetuar, situa-se numa área de reflexão sensível, que nos incentivou a questionar, identificar e confrontar a realidade percecionada pelas famílias – primeiros prestadores de cuidados com as práticas recomendadas pelos maiores investigadores internacionais nesta área.

Óptamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que o nosso objetivo era ter uma visão abrangente da situação da transição e, simultaneamente, compreender quais os principais facilitadores e barreiras com que os pais se debatem no terreno.

Com o título O Processo de Transição da Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo: Análise da Percepção dos Pais, o estudo apresentado no âmbito da presente dissertação de mestrado surgiu no contexto de um conjunto integrado de fatores: uma prática profissional no campo da intervenção precoce de cerca de 15 anos de serviço e uma enorme paixão pelo trabalho com bebés e crianças pequenas com NEE e suas famílias.

A pertinência deste estudo é justificada pela escassez de informação disponível acerca (1) dos modelos conceituais da transição (2) das práticas recomendadas pela investigação e (3) da percepção dos pais sobre os processos de transição e sobre o que verdadeiramente os inquieta nesta fase tão importante das suas vidas e dos seus filhos(as). Deste modo, com este trabalho, espera-se contribuir para a compreensão das perspetivas dos pais no domínio da transição e, concomitantemente, para a compreensão pelos profissionais de IPI das condições que fazem com que as práticas recomendadas baseadas na evidência sejam uma realidade.

A presente dissertação sintetiza o trabalho desenvolvido para a prossecução do objetivo geral definido para esta investigação. Assim, no primeiro capítulo, apresentamos o quadro conceitual da transição: o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979), o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) e o Modelo Transacional de Sameroff (2010), que inspiraram fortemente os modelos teóricos de referência na componente da transição na IPI: o Modelo Ecológico e Dinâmico proposto por Rimm-Kauffman e Pianta (citados por Kraft-Sayre & Pianta, 2000) e o Modelo Ecológico da Transição proposto pelo National Early Childhood Transition Center (NECTC) e seus investigadores (Rous, Hallam, et al., 2007), bem como as suas implicações para a prática.

No segundo capítulo, apresentamos uma síntese do processo de revisão de literatura onde referimos as práticas recomendadas em transição, sobretudo pelos investigadores do NECTC, nos EUA, bem como o estado da arte em áreas como: os objetivos, princípios e componentes, tipos de transição, plano de transição e estratégias de intervenção.

Em seguida, o capítulo III documenta as opções metodológicas adotadas no decorrer do presente projeto de investigação, fornecendo informação relevante acerca dos participantes, descrevendo o instrumento utilizado e explicitando os procedimentos adotados no decurso dos processos de recolha e análise dos dados.

A apresentação e discussão dos resultados obtidos (capítulo IV) foi organizada de acordo com uma sequência de complexidade crescente, começando pela apresentação das perspetivas individuais dos quatro participantes, passando pelo registo do cruzamento da informação obtida, de acordo com as categorias da análise definidas e terminando com a discussão dos resultados no contexto do debate internacional.

Por fim, na última parte do trabalho apresentamos as conclusões gerais do estudo, as suas limitações e mais-valias metodológicas e concetuais e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I

TRANSIÇÃO: QUADRO CONCEITUAL

Introdução

Nas últimas três décadas, o número e tipos de programas disponíveis para crianças pequenas tem aumentado. Como resultado, a transição das crianças com NEE ou em risco tornou-se mais complexa, resultando numa necessidade crescente de processos de transição de qualidade para as crianças e suas famílias. A literatura em transição para a primeira infância contém indícios da complexidade organizacional e problemas resultantes vividos pelas crianças, famílias e profissionais que prestam serviços. Investigações recentes, sobretudo as realizadas pelo NECTC¹ nos EUA, em transição têm fornecido informações valiosas sobre as diferentes variáveis individuais que afetam o processo complexo da transição. Dadas algumas das características distintivas do processo de transição para crianças com NEE ou em risco e suas famílias, há a necessidade de um quadro conceitual que guie novas investigações, forneça um quadro organizacional para integrar a literatura atual em transição e comece a estabelecer uma fundação para melhorar as transições e os resultados para as crianças e suas famílias.

Este capítulo apresenta um quadro conceitual que descreve como as complexas interações de múltiplos fatores influenciam o processo de transição para as crianças com e sem NEE durante os anos de infância. Esta estrutura ecológica é baseada na premissa de que o objetivo final de um processo de transição bem sucedido é a entrada e o sucesso da criança no programa da escola básica.

1. Transição numa perspectiva ecológica

Bronfenbrenner define a ecologia do desenvolvimento humano como o estudo científico da acomodação mútua e progressiva, ao longo do ciclo vital, entre um ser humano ativo e em constante crescimento e as propriedades dinâmicas dos cenários imediatos em que o indivíduo em desenvolvimento vive, sendo este processo

¹ O NECTC é um projeto nascido, nos EUA, há 14 anos para identificar, desenvolver e disseminar programas, estratégias e materiais que promovam o processo de transição das crianças com NEE e suas famílias.

influenciado pelas relações entre os cenários mais imediatos e os contextos mais vastos onde aqueles se inscrevem (Bronfenbrenner, 1979).

O modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (ver Figura 1) operacionalizou esse pressuposto ao considerar a importância do “micro”, “meso”, “exo”, “macro” e “crono” sistemas no desenvolvimento do indivíduo: este autor propõe uma nova perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano, no que diz respeito à concepção do desenvolvimento da pessoa, do meio e, em especial, da interação entre os dois (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

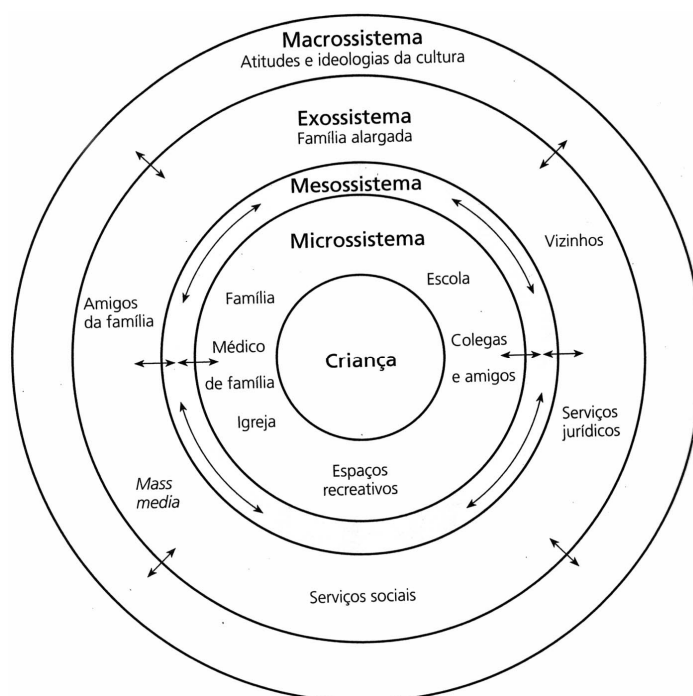


Figura 1. Interações entre sistemas².

Nesta ordem de ideias, o ambiente ecológico é, para este autor, como um conjunto de estruturas concêntricas, que encaixam umas nas outras e que se apresentam numa hierarquia de sistemas em quatro níveis estruturais, que se movem do mais próximo para o mais afastado. Organismo e meio são portanto aqui considerados como sistemas abertos, entendendo-se por meio não só o contexto imediato do sujeito mas antes um sistema de três níveis estruturais progressivamente englobantes (Bronfenbrenner, 1979).

² Fonte: Correia, L. M. & Serrano, A. (Orgs.) (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*, Porto: Porto Editora, p. 22. Adaptado de *The Child: Development in a Social Context*, edited by C. B. Kopp & J. B. Krakow. 1982, Addison-Weslwy Publishing Co., Reading, Massachussetts, p. 648.

Esta hierarquia de sistemas analisa o ambiente em quatro níveis desde o micro ao macrosistema (Figura 1).

O microsistema ambiental é constituído pelos cenários imediatos onde a criança se desenvolve, como a família, a creche ou o jardim de infância, o parque infantil, o bairro ou o grupo de amigos da vizinhança. As experiências que ocorrem em cada cenário fornecem um registo do microsistema e permitem obter algumas pistas para o futuro.

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1989), a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microsistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola, contextos estes que são interdependentes. A interceção entre estes microsistemas constitui aquilo a que Bronfenbrenner (1989) apelida de mesossistema. Este envolve as inter-relações entre os cenários nos quais o indivíduo participa ativamente. Relativamente à criança, um mesossistema será, por exemplo, as relações entre os pais e os profissionais dos cenários educativos (incluindo os da IPI) que vão afetar indiretamente o comportamento da criança. A importância e riqueza de um mesossistema são avaliadas pelo número e qualidade das suas inter-relações. Por outro lado, a investigação sugere que a força de um mesossistema que liga o cenário onde é desenvolvida uma intervenção, com o cenário onde o indivíduo passa a maior parte do tempo, é crucial para a eficácia a longo prazo dessa intervenção e para a manutenção dos seus efeitos (Whittaker, 1983, citado por Garbarino & Ganzel, 2000).

Assim, a transição ecológica³ ocorre sempre que a posição de uma pessoa no ambiente ecológico se modifica em consequência de uma mudança de papel de cenário ou de ambos (Bronfenbrenner, 1979). A transição entre o cenário familiar e o cenário escolar, ou entre o cenário pré-escolar/IPI e o cenário escolar para a criança introduz a questão da estrutura e dinâmica multi-cénica: a transição permanente de uns cenários para os outros e o estabelecimento de redes sociais entre esses cenários. Bronfenbrenner (1979) refere-se a todas as díades estabelecidas inter-cenários como díades de ligação (*linking dyad*) e sublinha o seu papel no processo de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Essas ligações interpessoais transcénicas desempenham importantes funções de suporte no processo de desenvolvimento, e não podem ser ignoradas numa abordagem ecológica de uma comunidade em desenvolvimento. Elas são em si mesmo, fatores e

³ A noção de transição ecológica, que se inscreve dentro do mesossistema, tem inúmeras aplicações em IPI, pois permite estudar as mudanças de comportamento das crianças à medida que se movem de um cenário para outro.

indicadores do grau e qualidade do desenvolvimento. A ausência de elos de suporte transcênicos seriam, assim, um fator de risco para o processo de desenvolvimento.

Assim, este é um conceito altamente relevante em IPI, atendendo aos diferentes contextos educativos em que a partir de determinada idade uma criança se move. Bronfenbrenner (1986) descreveu três passos que caracterizam a transição de uma criança de um contexto para outro. Primeiro, devem ser consideradas as relações entre os sistemas antes da transição. Variáveis como as atitudes, as expectativas, as informações e as interações prévias têm um efeito potencial neste processo. Segundo, quando a criança está no novo contexto deve ocorrer uma reorganização para todos os envolvidos. Por exemplo, os pais e profissionais podem alterar as suas expectativas e atitudes relativamente ao comportamento da criança. O terceiro passo, por sua vez, envolve uma mudança nas ligações entre os sistemas. A família e os profissionais desenvolvem idealmente relações de colaboração ou parcerias, caracterizadas por uma comunicação eficaz.

Bronfenbrenner (1989) descreve a adaptação da criança ao 1º Ciclo como paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos. Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar e a família, ou entre a escola do 1º Ciclo e o jardim de infância, sendo estes contextos simultaneamente afetados por outros fatores externos (por exemplo, emprego dos pais, políticas locais de apoio à infância, etc.).

Como vimos, esta realidade, por sua vez, coloca questões particulares que se prendem com as conexões entre espaços e as transições ecológicas, que Bronfenbrenner (1986) refere como aspetos críticos do mesossistema. As conexões inter-cenários que ocorrem entre microssistemas, nomeadamente entre pais e profissionais, podem dificultar o trabalho de colaboração valorizado pelos atuais modelos preconizados.

Estes aspetos vão exigir dos profissionais conhecimentos e capacidades que permitam ultrapassar as barreiras que possam surgir a este nível e, mais do que isso, adotar funcionamentos que as evitem. As transições ecológicas, isto é, os movimentos que podem ocorrer entre um cenário e outro, serão facilitadas pela qualidade de conexões estabelecidas entre eles. Um dos aspetos cruciais das transições é o nível de qualidade de comunicação entre estes. Este aspeto é tanto mais relevante quando se tem consciência das dificuldades que podem representar para a criança e família, cabendo aos profissionais a responsabilidade de procurar minimizá-las.

Assim, para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder. As crianças e famílias beneficiam de sistemas de IPI (educação, saúde e social) que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes.

1.1. Modelo Bioecológico

Em 1998, Bronfenbrenner e Morris apresentam-nos o modelo Bioecológico, que assenta em alguns constructos interdependentes: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O conceito de processo engloba as formas específicas de interação recíproca entre um organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente externo imediato a que os autores chamam processos proximais, que operam ao longo do tempo e que se presumem serem os mecanismos primários ou motores do desenvolvimento humano.

Consideram que o poder dos processos proximais como motores do desenvolvimento, varia em função das características da pessoa, dos contextos ambientais e dos períodos de tempo em que esses processos ocorrem.

Assim, os mesmos autores afirmam que a combinação das características da criança, numa estrutura única, é responsável e pode explicar as diferenças da forma, do poder, do conteúdo e da direção pela qual os processos particulares de interação (processos proximais) que envolvem as pessoas, os objetos e os símbolos, afetam o seu desenvolvimento, mas não exclusivamente. Também as características do meio, quer imediato quer remoto, no qual os processos interativos ocorrem, a natureza dos resultados desenvolvimentais e as mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do ciclo vital e durante o período histórico vivido pela pessoa, determinam a influência dos processos proximais no desenvolvimento.

Desenvolvimento é definido como “estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos ao longo da vida e ao longo das gerações” (Bronfenbrenner & Morris, p. 995), quer estas mudanças sejam para o melhor ou para o pior, quer haja ou não continuidade nessas características. Muitas destas características são baseadas em fatores biológicos que influenciam os processos proximais e o próprio desenvolvimento.

1.2. O Modelo Transacional

Recentemente Sameroff (2010) sugere uma perspectiva dialética baseada em quatro modelos ou componentes, que enfatizam a inter-relação do indivíduo e do contexto, para explicar o desenvolvimento humano: o da mudança pessoal, o contextual, o do processo e o representacional.

É preciso o modelo de mudança pessoal para entender a progressão das competências da infância para a frente, o que nas palavras de Sameroff (2010):

Requer desembrulhar a complexidade variável do indivíduo desde o funcionamento sensorio-motor da infância até níveis cognitivos cada vez mais intrincados; desde as primeiras ligações com alguns prestadores de cuidados até às relações com os colegas, professores, e outras pessoas fora do ambiente escolar e do lar; e desde a diferenciação primária do próprio ser e dos outros até às multifacetadas identidades pessoais e culturais da adolescência e da idade adulta. (p. 12)

O modelo contextual é necessário para delinear as múltiplas fontes da experiência que aumentam ou constroem o desenvolvimento individual. A criança em crescimento está cada vez mais envolvida numa variedade de ambientes e instituições sociais que têm um impacto direto ou indireto, como exemplificado na visão da ecologia social de Bronfenbrenner (1977, 1979).

O modelo do processo adiciona uma perspectiva dinâmica dos sistemas à relação entre a pessoa e o contexto. Durante o desenvolvimento inicial, o processo humano vai do essencialmente biológico até ao psicológico e social. O que começa como sendo o processo da temperatura, ansia e excitação torna-se cedo num processo de atenção, comportamento e interações sociais.

O último é o modelo representacional onde às experiências do mundo do aqui e do agora de um indivíduo lhe é dada uma existência eterna no pensamento. Estas representações são as estruturas cognitivas onde a experiência é codificada em níveis abstratos que fornecem uma estrutura interpretativa para novas experiências, assim como um sentido do próprio ser e dos outros. “A combinação destes quatro modelos oferece uma visão compreensiva das múltiplas partes do todo e dos seus processos de conexão que compreendem o desenvolvimento humano” (Sameroff, 2010, p. 12).

O papel da interação criança-meio no desenvolvimento é hoje um dado irrefutável, abrindo espaço a uma teoria unificada do desenvolvimento integradora dos diferentes contributos (Sameroff, 2010).

1.3. Os Modelos Ecológicos e Dinâmicos da Transição

Neste subcapítulo abordamos dois modelos ecológicos da transição que se constituem como quadros conceituais de referência à realização deste estudo de investigação. Assim, explicitamos a estrutura de relações e interações do modelo de transição dinâmica e ecológica de Rimm-Kauffman e Pianta (1999) e o modelo ecológico proposto por investigadores do *National Early Childhood Transition Center* (Rous, Hallam, et al., 2006, 2007).

O modelo de transição dinâmico e ecológico, desenvolvido por Rimm-Kauffman e Pianta (1999) e revisto mais tarde por Pianta e Kraft-Sayre (2003), reconhece a responsabilidade partilhada de todos os intervenientes no processo de transição para o contexto educativo formal. Este modelo de transição considera as relações e os contextos, que interagem entre si e com a criança. As relações que a criança mantém com a família, professores, pares e comunidade desenvolvem-se ao longo do tempo e influenciam o modo como esta se adapta a novos contextos educativos. A transição é reconhecida como um processo vivido por todos estes atores e não como algo que simplesmente “acontece” à criança, como pode ser observado na figura 2.

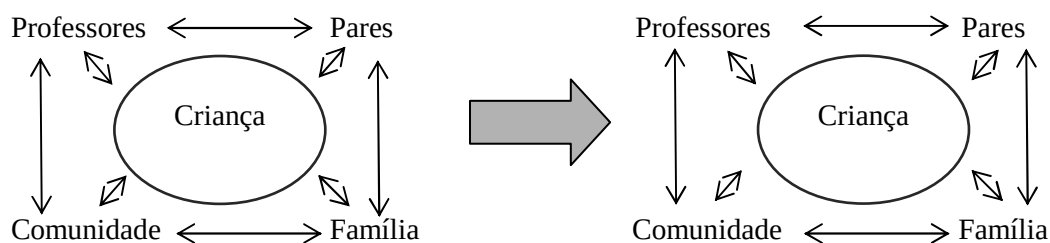


Figura 2. Modelo ecológico e dinâmico da transição.

As transições são períodos críticos para as crianças e famílias. Os pais devem ser envolvidos no processo de transição, colocando o enfoque nas suas preocupações e necessidades. Qualquer processo de transição deve ter subjacente uma abordagem que considere os contextos e as várias relações estabelecidas. Efetivamente, as várias relações estabelecidas servem como uma ponte entre os contextos e podem ajudar a

criança e a família nesta adaptação, funcionando como recursos para as crianças (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Baseado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), este modelo identifica e descreve os vários contextos, e ainda, descreve o modo, e a que níveis, estes mesmos contextos se interrelacionam e influenciam o desenvolvimento das crianças.

Paralelamente, este modo de conceitualizar e intervir no âmbito da transição advém também dos importantes contributos decorrentes dos trabalhos de Ford e Lerner (1992; citados por Pianta, Rimm-Kauffman, & Cox, 2002) e de Sameroff (1995, citado por Pianta, Rimm-Kauffman, & Cox, 2002), que ao efetuarem uma aproximação à teoria dos sistemas gerais, apresentaram princípios do funcionamento de sistemas de desenvolvimento complexo. Por último, a atual abordagem da transição surge, ainda, fortemente influenciada pelo modelo de sistemas contextualizados de Pianta e Walsh (1996; citados por Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Com base neste modelo, os autores encaram a transição para os primeiros contextos educativos formais como uma questão da família e escola serem capazes de estabelecerem uma relação. O objetivo e finalidade dessa relação, construída mediante um processo de transações biunívocas, centram-se no desenvolvimento da criança.

Uma relação que exerce influência e é influenciada, por um lado, pelas necessidades e recursos (económicos, educacionais e pessoais) dos pais, por outro, pela atitude de disponibilidade da escola em estabelecer, com as famílias, vias de comunicação abertas e, ainda, pelos valores, cultura e caminhos percorridos pela comunidade em que ambos se inserem (Pianta, et al., 2002).

Efetivamente, de uma abordagem inicial baseada apenas nas capacidades e competências das crianças, como os indicadores mais importantes para o sucesso escolar, avançou-se para uma abordagem multi-fatorial composta por um conjunto de fatores complexos e inter-relacionados, para além das capacidades e características das crianças. Por conseguinte, este modelo salienta as experiências vividas pelas crianças, neste período de transição, sublinhando, igualmente, as interações e formas de colaboração que escolas, famílias e comunidade estabelecem, ao longo desse período. À luz deste modelo, a transição “é um processo onde cada criança, família, escola e comunidade inter-relaciona-se ao longo do tempo” (Pianta, et al., 2002, p.4).

Já com base neste modelo ecológico vários autores continuam a chamar a atenção para numerosas interpretações no que respeita ao seu conceito teórico, com implicações na sua implementação prática. Para alguns teóricos as transições devem incidir na

implementação de um conjunto de práticas executadas, no final do ano letivo, por serviços, crianças e famílias (Kagan & Neuman, 1998, citados por Bohan-Baker & Little, 2004). Outros centram as práticas de transição num conjunto de esforços no sentido de ser assegurada a continuidade entre os ambientes naturais das crianças e o futuro contexto educativo (Bruder, 2010; Hanson, 2005; Rous & Myers, 2006; Rosenkoetter, et al., 2009; Shotts, et al., 1994; Wolery, 2002).

Com uma perspetiva, em nosso entender, complementar à anterior, Pianta e Kraft-Sayre (2003) quando se referem às implicações deste modelo nas práticas, analisam-nas fazendo referência a uma outra componente, a que denominam “*readiness*” e que, na opinião dos autores, está no fulcro deste modelo. Tradicionalmente, o conceito de “*readiness*”, abordado como um atributo estático que avalia a criança num dado momento, sendo descrito como o conjunto de competências pré-definidas, sobretudo académicas, que a criança deve apresentar para obter sucesso no contexto educativo seguinte. Numa intervenção baseada no modelo dinâmico e ecológico, este conceito é encarado como uma propriedade intrínseca dos diversos ambientes ecológicos, pelo que famílias, escolas e serviços devem desenvolver esforços conjuntos no sentido de se prepararem para receber a criança.

É uma forma diferente de abordar as práticas que reforça a perspetiva de continuidade. O enfoque é exposto de forma global, colocando ao mesmo nível: as experiências da criança nos ambientes que ela habitualmente frequenta, ou venha a frequentar; os recursos da comunidade que prestam serviços à criança; as práticas parentais; a capacidade do novo contexto educativo em incorporar estes recursos e articular com as famílias; a capacidade do novo contexto educativo se adequar às orientações curriculares (Pianta & Walsh, 1996, citados por Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Vemos, assim, que a noção de “*readiness*” é determinante para a implementação das práticas pois envolve várias áreas de intervenção, nomeadamente a preparação da criança para o novo contexto educativo, a preparação da estrutura de ensino que irá receber a criança, o reconhecimento dos pais sobre as diferenças e especificidades do novo contexto educativo em relação ao que a criança já frequenta e a capacidade dos mesmos na gestão destas diferenças. Aos pais e profissionais dos serviços envolvidos é-lhes incumbida a tarefa de colaborarem entre si, com vista a, por um lado, identificarem quais as competências a promover junto da criança que permitam ajudá-la a participar o mais ativamente possível no futuro contexto educativo e, por outro, identificarem as

necessidades e recursos do futuro contexto educativo de modo a que, também ele, esteja preparado para receber a criança.

Em suma, com base neste modelo, a transição para os primeiros contextos educativos formais “...é entendida em termos da influência dos contextos (...) e conexões entre esses contextos (...) a qualquer momento e ao longo do tempo” (Pianta, et al., 2002, p.4). Com efeito, estes autores têm salientado uma multiplicidade de fatores que influenciam os resultados das crianças no processo de transição: a criança, os pais, a família, a escola/jardim de infância, características da comunidade, etc., não existindo nenhum fator específico que se sobreponha aos restantes.

O modelo ecológico da transição proposto por investigadores do *National Early Childhood Transition Center* (Rous, Hallam, Harbin, McKormick, & Jung, 2006, 2007) constituiu o quadro concetual de referência subjacente a este trabalho. Este único Modelo concetual da transição é baseado: (a) na literatura de investigação; (b) nas abordagens teóricas contemporâneas que incluem a teoria dos sistemas ecológicos, teoria bioecológica e teoria dos sistemas organizacionais; (c) anterior trabalho teórico na transição; e (d) teoria da capacitação familiar.

Nos EUA, este modelo de transição, difundido pelo NECTC é atualmente prevalecente no domínio da transição, em termos de filosofia de intervenção, sendo nossa intenção desenvolvê-lo com maior detalhe.

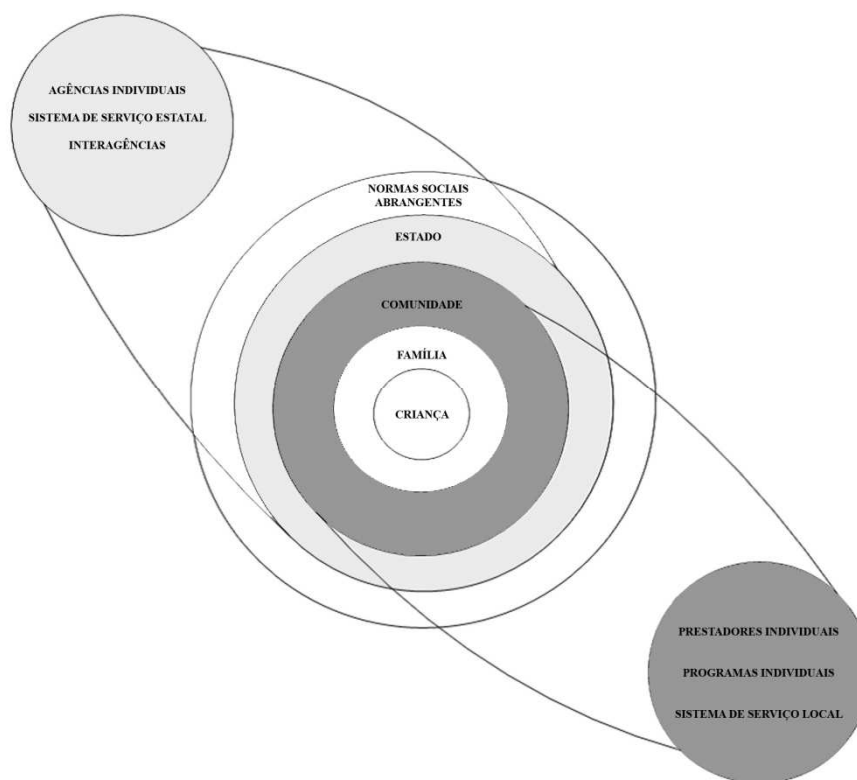


Figura 3. Fatores ecológicos e contextuais da transição.

Com base neste modelo, é importante ter em conta a natureza ecológica do processo de transição, tal como se encontra retratado na Figura 3, no planeamento levado a cabo pelos estados e pelos programas locais. As crianças com NEE estão enquadradas no seio das suas famílias e das comunidades nas quais estão inseridas, onde estão incluídos os prestadores de cuidados e os programas individuais. Por seu lado, os prestadores de serviços e os programas estão inseridos no sistema local e nacional e num contexto local e estatal mais abrangente (Rous, et al., 2007).

Tanto o sistema de serviço estatal, como as políticas, práticas e atividades de transição individuais dos serviços de coordenação estabelecem os alicerces para e influenciam o sistema de serviço local, assim como as atividades de transição dos programas e prestadores de serviços locais, como se pode ver na Figura 4. Estas variáveis críticas ou fatores críticos, nacionais e locais têm impacto sobre a preparação e consequente enquadramento das crianças e suas famílias, à medida que estas vão transitando entre programas (Rous, Hallam, et al., 2007).

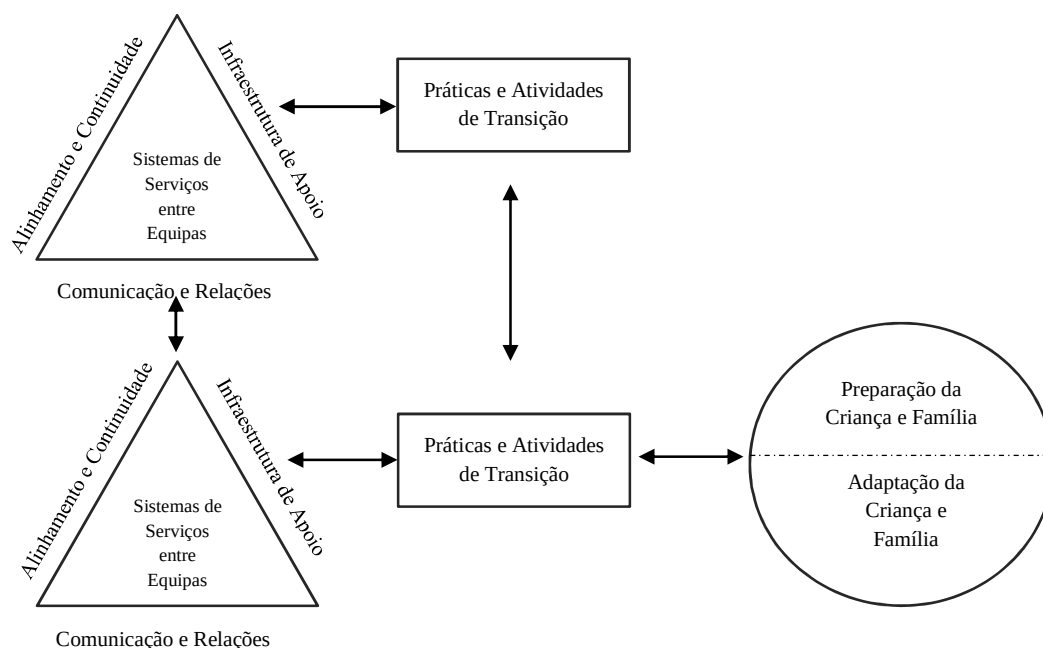


Figura 4. Elementos chave no processo de transição dos serviços de envio e recepção.

Verifica-se uma crescente consciência da importância de delinear resultados desejáveis para as crianças e suas famílias, tanto ao nível nacional, como ao nível local.

Os resultados da transição devem avaliar o impacto na transmissão e recepção das práticas e atividades dos programas que influenciam a preparação, assim como a adaptação das crianças e suas famílias relativamente a novos programas e ambientes (Rous, Harbin, & McCormick, 2006; Harbin, et al., 2007).

Na Figura 5, apresentam-se vários constructos chave na construção do processo de transição (Rous, Harbin, & McCormick, 2006). O sistema de equipas inter-serviços, as políticas dos programas de envio e recepção e as práticas utilizadas pelos prestadores de serviços no enquadramento dos programas de apoio às famílias e crianças são elementos cruciais no delineamento de processos que apoiem a transição ao nível local.

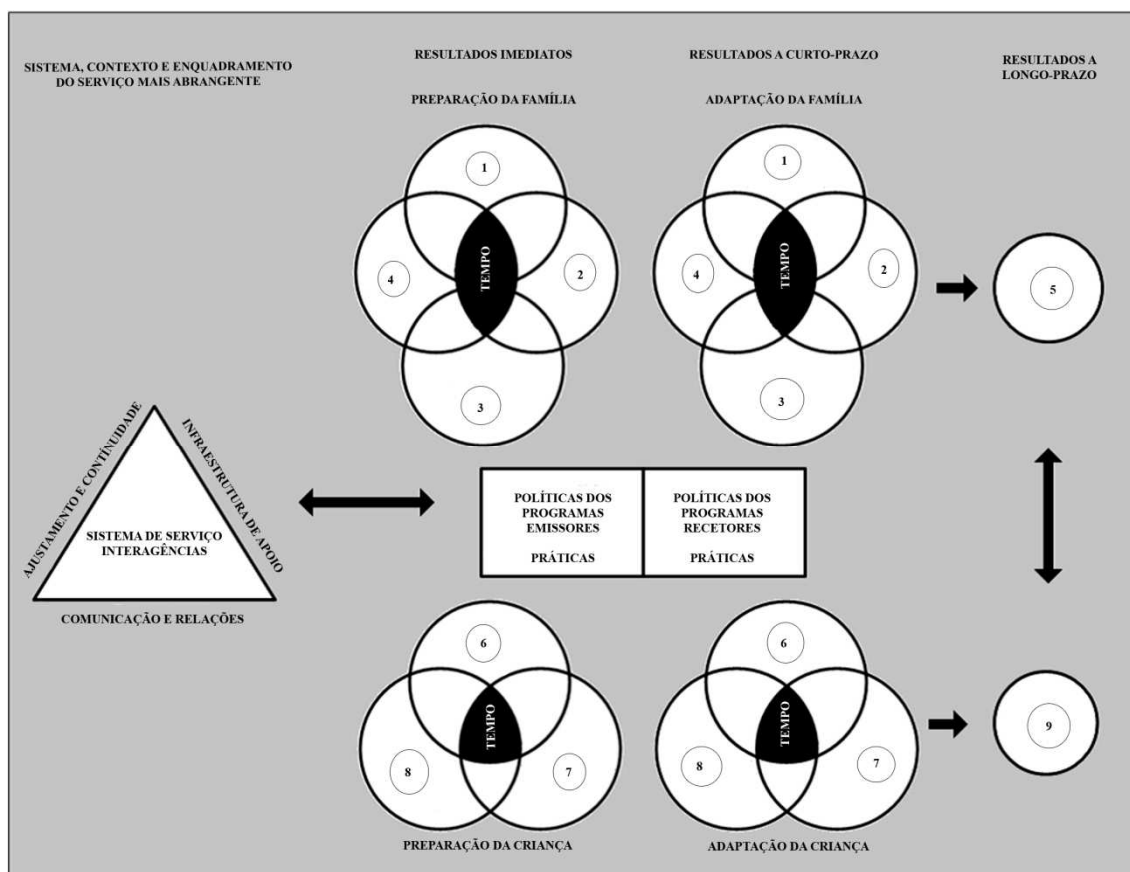


Figura 5. Modelo conceitual da transição com os resultados para a criança e família.

Baseados na literatura, Harbin et al. (2007) identificaram quatro resultados inter-relacionados para as famílias em processo de transição que incluem: (1) facilitação do desenvolvimento da criança; (2) conhecimento; (3) adaptação e participação significativa; (4) auto-eficácia (5) envolvimento e participação da família (ver Figura 5).

Rous et al. (2006) identificaram três resultados proximais que influenciam o sucesso da transição da criança e a adaptação aos novos ambientes (Figura 5). Estes importantes resultados para a criança são: (6) adaptação à estrutura e cultura; (7) envolvimento no ambiente social e físico; (8) crescimento e desenvolvimento contínuos (9) sucesso da criança no novo programa.

Os fatores organizacionais apresentados influenciam os resultados a três níveis distintos:

- o No imediato – preparação das crianças e famílias,
- o A médio-prazo – adaptação das crianças e famílias a novos ambientes e,
- o A longo-prazo – compromisso e envolvimento da família (5) no programa da criança e no seu futuro sucesso escolar (9).

Para que estes resultados sejam atingidos, o programa de envio deve adotar um lugar de destaque e o programa recetor deve adotar uma posição mais discreta, já que tanto um como outro desempenham papéis importantes na preparação e na adaptação das crianças e famílias.

Os avanços na compreensão do desenvolvimento humano ao longo da vida e no reconhecimento do papel crucial do meio envolvente no desenvolvimento e comportamento da criança, estão bem patentes nas teorias ecológicas apresentadas e que fundamentam a natureza interativa dos processos biológicos e ambientais e sustentam uma visão holística do ser humano (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff, 2010; Sameroff & Fiese, 2000).

Como podemos analisar ao longo deste primeiro capítulo, atualmente, a transição é enquadrada num modelo concetual ecológico e multidimensional, complexo e interativo, sendo diferente de escola para escola e de comunidade para comunidade. Sobretudo, depende das percepções de pais e profissionais e daquilo que ambos acreditam serem os fatores importantes para ajudar as crianças a uma efetiva inclusão no novo contexto educativo.

O quadro de referência concetual dos dois modelos ecológicos da transição apresentados é bastante próximo, pois ambos se enquadram numa perspetiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Valorizam os efeitos a nível das interações, múltiplas e continuadas entre a criança e os outros indivíduos, os objetos e símbolos que a criança encontra nos diferentes cenários que fazem parte do seu dia a dia e o papel primordial da família e da comunidade.

Estão assim traçados os antecedentes teóricos que contribuíram para que a IPI se confronte hoje com uma mudança concetual que abre caminho a um paradigma ecológico unificador. No capítulo seguinte veremos de que forma evoluíram os conceitos e práticas na IPI, no domínio da transição, destacando e operacionalizando os principais pilares de uma transição de qualidade que promova o bem-estar da criança e sua família.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS RECOMENDADAS NA TRANSIÇÃO

Introdução

A transição bem sucedida é um componente importante do modelo de sistemas de desenvolvimento⁴ (Guralnick, 2005, 2011) e a sua importância tem sido salientada na legislação, em projetos de investigação e na literatura profissional (Hanson, 2005; Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig, & Brennan, 2000; Malone & Gallagher, 2009; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Rosenkoetter et al., 1994; Rous & Hallam, 2006; Rous, Hallam, et al., 2007; Rosenkoetter, Schroeder, Rous, Hains, Shaw, & McCormick, 2009; WPPNE, 2007b).

Quando se prevê uma mudança no programa de IPI, seja porque este terminou e a criança irá transitar para outro contexto educativo, seja por outra razão que implique uma mudança do contexto ou dos profissionais que intervêm com a criança e a família, é fundamental preparar atempadamente, a transição.

1. Conceito de transição

Na literatura consultada, o conceito de transição é abrangente, podendo ser definido com a introdução de seis afirmações que refletem o conhecimento geral acerca deste fenómeno: (a) as transições são mudanças que ocorrem no percurso de vida do indivíduo, não se restringindo apenas à infância; (b) as transições são inevitáveis na vida das famílias pois constituem uma componente básica da atual estrutura organizacional dos serviços e do próprio sistema educativo (as crianças que são abrangidas pelo apoio dos serviços de IPI transitam para outros serviços de apoio e, simultaneamente, para outros níveis de ensino à medida que a sua idade avança); (c) a transição não é um mero acontecimento, mas antes um processo contínuo e extenso que implica a preparação da criança, da família e dos profissionais, incluindo não só os que integram os serviços que enviam como os que recebem; (d) as transições precoces são importantes e críticas na vida de muitas famílias (vários estudos evidenciam que as

⁴ As grandes componentes do Modelo dos Sistemas Desenvolvidos são: o despiste e sinalização, a avaliação da criança pela equipa interdisciplinar, a avaliação das características da família, os serviços e programa abrangente, a monitorização e avaliação de resultados e o planeamento da transição (Guralnick, 2005).

primeiras transições, dada a pouca experiência das crianças e suas famílias, podem desencadear bastante desconforto, incertezas e preocupações); (e) as transições implicam alterações substanciais que podem desestabilizar o sistema familiar (ex.: mudanças de serviços e de profissionais, mudanças na dinâmica familiar no que respeita à adaptação a um novo sistema organizativo e às suas estruturas formais, adaptação face ao confronto com um novo enquadramento normativo e regulamentar, uma nova estruturação do tempo e do espaço, novos objetivos estabelecidos, novas estruturas de comunicação, de informação e, até, de poder); e (f) as transições estão associadas a sentimentos de incerteza e de elevada preocupação que podem ser potenciados quando está envolvida uma criança com deficiência ou em risco de atraso grave no seu desenvolvimento (Hanson, 2005; Rosenkoetter et al., 1994; Rous & Hallam, 2006).

As transições são muitas vezes stressantes para as crianças e as famílias porque há uma separação dos profissionais do programa com os quais desenvolveram fortes vínculos e o ingresso em programas com novos profissionais e métodos diferentes de interagir com as crianças e famílias. O sucesso da transição tem sido frequentemente medido pela satisfação com o processo global de transição (Rous & Hallam, 2006; Rosenkoetter, et al., 1994).

Assim, a transição “é um processo onde cada criança, família, escola e comunidade se interrelacionam ao longo do tempo” (Pianta, et al., 2002, p.4). Uma transição bem sucedida é uma série de passos bem planeados que facilita o movimento de uma criança e da sua família para um modo de serviço diferente sem qualquer interrupção dos serviços de intervenção (Bruder & Chandler, 1996, cit. in Bruder, 2010).

2. Princípios

Hanson (2005) propõe um conjunto de princípios (Quadro 1) que optimizam a probabilidade de experiências de transição bem sucedidas, bem como recomendações para cada um deles.

A transição é um processo que requer adaptações comportamentais e emocionais (Hanson, 2005; Rous, 2008, 2009; Rous & Hallam, 2006). Deste princípio decorre uma recomendação - colocar o enfoque nas relações - uma vez que as relações entre os intervenientes neste processo, bem como os recursos e apoios disponíveis podem contribuir para o sucesso global da experiência, para todos os participantes (Edelman, 2005; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Hanson, 2005; Rous, 2009).

Quadro 1.

Princípios da Transição.

Princípio 1 - A transição é um processo.

Princípio 2 - As transições bem sucedidas baseam-se na comunicação eficaz e no estabelecimento de uma parceria colaborativa.

Princípio 3 - Transições bem sucedidas requerem a preparação das crianças, famílias e profissionais.

Princípio 4 - Apoios processuais promovem transições bem sucedidas.

Uma vez que cada transição eficaz se baseia em serviços caracterizados por comunicação e colaboração, é importante promover o papel, quer da família quer dos profissionais, nas parcerias estabelecidas.

Para Hanson (2005) a participação da família pode ser facilitada com um planeamento prévio, com recurso a uma pessoa chave⁵ ou através do reconhecimento das forças e recursos das famílias e quando estas assumem o papel principal na tomada de decisões. O papel dos profissionais pode ser promovido quando profissionais dos serviços, nos quais as crianças estão envolvidas, são implicados no processo. Estes profissionais podem fornecer informações acerca do comportamento e desenvolvimento da criança, iniciar contactos com o novo serviço, visitar o novo contexto, bem como fazer recomendações específicas às famílias. Estes servem como uma ligação entre a família e o novo programa. Os profissionais do serviço ou programa que recebe a criança também podem participar neste processo, ao fornecer informação e oportunidades de visitas, rever os registos das crianças e preparar o ambiente (ex. adaptações e modificações) para responder às necessidades das crianças.

De facto, no processo de transição é fundamental identificar as competências que as crianças irão necessitar, avaliar a prontidão de cada criança e a extensão em que os ambientes estão disponíveis e capazes, de forma a acomodar as necessidades de cada criança (Salisbury & Vincent, 1990; citados por Rous, Myers, & Stricklin, 2007). Deve ser dada ênfase à continuidade na aprendizagem como a principal estratégia a desenvolver com as crianças (Fleck, 1985; cit. in Bruns & Fowler, 2001). Após a identificação e aquisição de competências relacionadas com o novo contexto educativo

⁵ O mediador de caso deve facilitar e participar no desenvolvimento, revisão e avaliações do PIIP, coordenar e monitorizar o desenvolvimento dos serviços disponíveis e facilitar o desenvolvimento de um plano de transição para os serviços pré-escolares ou escolares.

é imprescindível que as crianças beneficiem de oportunidades contínuas para o treino, reforço e generalização das mesmas, já no novo ambiente educativo. Com relevância, a família da criança e outros prestadores de cuidados participam neste processo de preparação da criança. Porém, o envolvimento da família nesta etapa passa também pelo desenvolvimento de vias de comunicação e diálogo com o novo contexto educativo, como são exemplo as visitas periódicas, os contactos informais e as reuniões. Só deste modo, poderão ser conjugados esforços direccionados no sentido de ir ao encontro das necessidades únicas de cada família.

É importante adaptar estratégias, para contemplar diferentes tipos de serviços e sistemas, assim como responder às necessidades da diversidade de crianças e famílias apoiadas.

Kraft-Sayre & Pianta (2000) propõem práticas de transição, nomeadamente: contactos periódicos com os pais; avaliação das necessidades da família; ligar a família a recursos da comunidade; participação da família em atividades de aprendizagem em casa e em eventos escolares; reuniões com a família; promover visitas; promover contactos com os pares; colaboração entre escolas; e coordenação entre serviços. Trata-se de uma abordagem flexível, de modo a ser aplicada em função de uma variedade de necessidades e recursos.

Uma questão essencial neste componente é a formação e preparação dos profissionais, especificamente relacionada com questões da transição. A formação e preparação dos profissionais deve enfatizar o desenvolvimento de competências de comunicação e estratégias, para colaborar e estabelecer parcerias com as famílias. Assim, os profissionais devem ser treinados para serem culturalmente sensíveis e para prestarem serviços culturalmente competentes, atendendo à diversidade das crianças e famílias com que trabalham (Hanson, 2005).

Os serviços de IPI devem assegurar que as crianças e famílias têm a possibilidade de aceder a um contínuo de serviços que vão desde uma intervenção imediatamente após a deteção da necessidade de apoio e serviços ao acompanhamento continuado, respondendo às alterações nas necessidades e expectativas das mesmas, ao longo da intervenção. Assim, devem desenvolver um contínuo integrado de serviços vários mas articulados e promover a redução das barreiras à inclusão, num contexto transdisciplinar ou através de parcerias (European Quality Assurance for Social Services [EQUASS], 2012).

3. Tipos de transição

A literatura evidencia que crianças e famílias passam por vários pontos de transição nos primeiros anos de vida. São salientadas as transições verticais que ocorrem naturalmente e acompanham o crescimento e desenvolvimento da criança e que implicam a mudança de um serviço ou de uma modalidade de atendimento para outra ou, ainda, de um nível de ensino para outro. São também referenciadas as transições horizontais que ocorrem durante um mesmo período e que incluem o conjunto de serviços, instituições e profissionais que prestam atendimento, cuidados e apoio à criança e sua família (Kagan & Neuman, 1998, citados por Hanson, 2005; Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001).

Hanson et al. (2000), e mais tarde, Hanson (2005) colocam em destaque transições importantes marcadas por mudanças de serviços e que demonstram tratar-se de um fenómeno inevitável para as famílias, crianças e profissionais envolvidos, a saber: (a) do hospital para o domicílio; (b) a entrada para os serviços de IP ou para a creche; (c) aos três anos, o início da pré-escola ou jardim de infância; (d) aos seis ou sete⁶ anos, da pré-escola ou jardim de infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No entanto, as transições entre os serviços, os prestadores e programas podem também ocorrer em qualquer altura⁷, uma vez que as crianças com NEE e as suas famílias se movimentam entre diferentes prestadores de serviços, programas e serviços à medida que as suas necessidades o justifiquem (Bruder, 2010).

Há, como se vê, diversos tipos de transição, diversas abordagens e, consequentemente, diversas definições para o fenómeno em estudo. É consensual entre os vários contributos apresentados pelos diversos autores que as transições são um acontecimento normativo, quer ao longo da vida das crianças e suas famílias, quer no decurso da atividade profissional dos técnicos que lhes prestam apoio (Hanson et al., 2000; Wolery, 2002; Rosenkotter et al., 1994).

Torna-se, pois, evidente que para as famílias das crianças com NEE, ou em risco significativo em relação ao seu desenvolvimento, estas mudanças, ao nível dos serviços e do apoio disponibilizado, ocorrem desde cedo e envolvem um conjunto de escolhas e decisões, bem como a aquisição de novos conhecimentos. Estamos perante novas

⁶ Se beneficiar de adiamento da matrícula no 1º ano do 1º CEB.

⁷ Outras transições igualmente significativas podem ocorrer: (a) entre o hospital/unidades de cuidados intensivos e casa; (b) entre programas ou equipas de IPI; (c) de programas baseados no domicílio para programas baseados num centro de apoio; (d) de programas públicos para programas privados ou vice-versa.

exigências e novos desafios tanto para as famílias como para os profissionais que as acompanham.

4. Objetivos da transição

De acordo com Wolery (1989) a transição deve preencher quatro objetivos: (1) assegurar a continuidade dos serviços; (2) minimizar as interrupções do sistema familiar, facilitando as adaptações na mudança; (3) assegurar que as crianças estão preparadas para o novo programa⁸ e (4) preencher os requisitos legais (p. 2-3).

Quanto ao primeiro objetivo – assegurar a continuidade dos serviços – prende-se, por um lado, com o facto de os serviços necessários, sobretudo as terapias ou outros serviços especializados, continuarem a ser fornecidos às crianças e, por outro, pressupõe que as práticas educativas bem sucedidas, assim como os objetivos importantes, delineados pelo serviço emissor, sejam transmitidos ao serviço que recebe.

Relativamente ao segundo objetivo – minimizar as mudanças do sistema familiar – tem a ver com o facto de a transição, apesar de ser um acontecimento normativo, é crítico para as famílias. Vários estudos evidenciam tratar-se de uma mudança repleta de incertezas e de preocupações (Hanline, 1988; Shotts, Rosenkoetter, Streufert, & Rosenkoetter, 1994), sobretudo quando este processo inclui uma criança com necessidades especiais (Bailey et al., 1986; Hanson et al., 2000; Rosenkoetter et al., 1994). Mesmo que a transição para o contexto educativo formal traga benefícios para as crianças e suas famílias, acrescenta ainda Wolery (2002), os mesmos só serão percecionados pelas famílias após uma transição calma e completa.

No que se refere ao terceiro objetivo – assegurar que as crianças estejam preparadas para participar, o melhor possível, no novo contexto de chegada – deve-se ao facto das atividades desenvolvidas nos contextos naturais, no domicílio ou na creche, serem distintas e com menos exigências. Com efeito, novas exigências encontram-se sublinhadas em vários estudos (Rosenkoetter, et al., 1994; Rous, Myers, & Stricklin 2007; Stricklin, Hains, Rous, & Schroeder, 2005; Wolery, 2002), no que respeita à entrada da criança no 1º ciclo, e que exemplificam como as condições do novo contexto podem ser bastante diferentes daquelas a que a criança vinha habituada, como são exemplo a necessidade da criança ser capaz de aderir a um horário fixo ou rígido, a necessidade de ser mais independente ou a necessidade de mais apoio e

⁸ Na literatura consultada, a definição de transição encontra-se intimamente ligada à noção de “*readiness*”, isto é, “*estar pronto*” ou “*preparado para*” um acontecimento que se prevê que aconteça (Meisels, 2002; Pianta, et al., 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

acompanhamento por parte de um adulto. Ir ao encontro deste objetivo implica que os profissionais desenvolvam práticas que promovam tanto a manutenção de capacidades como a generalização das mesmas.

Finalmente, o último objetivo – cumprir os requisitos legais – é manifestamente importante porque ao ser exigido, aos profissionais, que desenvolvam uma planificação específica, durante o período de transição, é simultaneamente garantido que crianças e famílias beneficiem de um conjunto de direitos que existem na educação pública (Rosenkoetter, et al., 1994; Wolery, 2002).

Esta conceitualização tem ido ao encontro dos objetivos frequentemente enunciados por pais e profissionais e que incluem: (a) optar por colocações que respondam a necessidades individuais; (b) garantir a continuidade de serviços; (c) desenvolver modelos não confrontacionais e efetivos que as possam acompanhar ao longo do seu percurso educativo e, até mesmo, ao longo das suas vidas; (d) evitar a duplicação de planos de avaliação e de objetivos; (d) reduzir o stress, quer das crianças e suas famílias, quer dos profissionais (Shotts, et al., 1994).

5. Componentes do processo de transição

Hanson (2005) analisa as quatro grandes componentes do processo de transição, num esforço para discriminar as dimensões da transição e as influências que determinam o sucesso ou insucesso deste processo (ver Figura 6). Estas componentes incluem: as características pessoais e as experiências dos participantes, as relações entre os participantes, variáveis processuais, e a quantidade e tipo de apoio prestado.

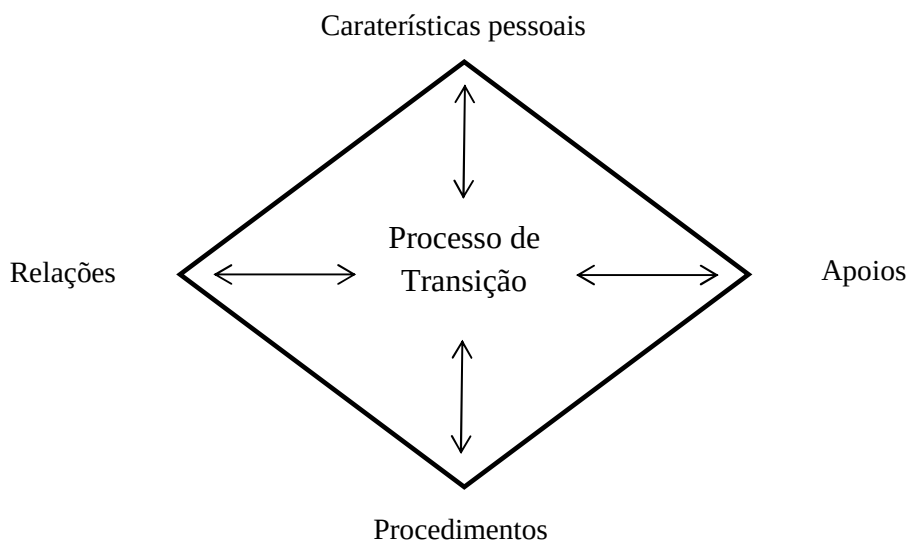


Figura 6. Componentes do processo de transição.

Segundo a autora, as crianças, as famílias e os profissionais trazem as suas características pessoais e experiências para o processo de transição, ou seja, cada um traz a sua personalidade, objetivos, expectativas, bem como estilos de interação e formas de comunicar esses objetivos e expectativas. Por exemplo, algumas características da criança, como a personalidade, a capacidade para interagir com os pares, o tipo e severidade da NEE, podem influenciar o sucesso da transição.

Mais, as transições eficazes são caracterizadas por relações positivas e de colaboração entre as famílias e os profissionais. Transições bem sucedidas dependem do processo de comunicação entre as famílias e os profissionais, sendo este processo promovido quando os profissionais são formados de forma culturalmente competente e respeitam a variabilidade da família. O apoio pode ser formal ou informal, centrar-se em ensinar à criança competências necessárias para o novo contexto ou fornecer informações à família. Relativamente às variáveis processuais, têm sido enfatizados serviços de transição e desenvolvidas atividades coordenadas para apoiar a transição.

6. Plano de transição

Vários estudos têm fundamentado os benefícios da planificação com as famílias sobre os procedimentos, seguidos do desenvolvimento de um conjunto de práticas, que devem acompanhar o processo de transição das crianças para o contexto educativo formal, sendo nossa convicção poder afirmar ser de consenso alargado os benefícios dessa planificação atempada (Pianta, et al., 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Hanson, 2005; Harbin, Rous et al., 2007; Rous & Hallam, 2006).

A literatura produzida no domínio da IPI tem fornecido um fundamento consistente para a implementação de planos de transição, sobretudo no que respeita à importância da continuidade no processo de mudança dos serviços de IP para os primeiros contextos educativos formais. Os serviços devem ser ininterruptos, garantindo-se a continuidade de apoios especializados que se verifique serem necessários e adequados e de equipamento, bem como a garantia de colocação de profissionais especializados nos novos contextos educativos (Bruder, 2010; Shotts, et al., 1994; Wolery, 2002).

O objetivo da planificação da transição é a explanação de um processo longo e cuidadoso que permita à família e à criança uma mudança confortável e positiva de um programa para outro. Idealmente, este processo deverá produzir um mínimo de

perturbações nas rotinas familiares, ao mesmo tempo que enquadra o desenvolvimento da criança (Rosenkoetter, et al., 1994).

Assim, o plano de transição deve incluir uma definição dos passos necessários para ajudar à adaptação da criança e da família ao novo contexto, bem como os procedimentos a adoptar para facilitar e manter a continuidade do apoio trabalhando em colaboração com os profissionais que, no novo contexto, irão receber a criança e a família (Almeida, 2009). Estes procedimentos podem ir desde a escolha conjunta com os pais do novo contexto, à passagem de informação, através de relatórios⁹, PIIP, ou outros documentos, até ao contacto pessoal através de visitas ou de reuniões com todos os envolvidos: família, criança, profissional responsável e profissionais do novo contexto. Imprescindível é que, durante o processo de transição, se mantenha o apoio da IPI enquanto a família o desejar e se considerar necessário, de forma a facilitar a sua adaptação e a da criança ao novo contexto.

Estes procedimentos devem ser sempre considerados quando se prevêem transições importantes na vida das crianças e famílias, mesmo que não impliquem, obrigatoriamente, mudanças em termos de serviços ou de contextos educativos. Há alterações que ocorrem na vida das famílias e que são geradoras de ansiedade e instabilidade, devendo, portanto, ser devidamente planeadas e apoiadas, tais como, por exemplo, o nascimento de um irmão ou a perda de um emprego. Um aspeto que poderá facilitar muito as transições é a existência de uma rede de apoio informal de qualidade, que deverá ter sido um dos objetivos da intervenção e que, nesta fase, permita assegurar uma certa continuidade, minorando o stress associado à mudança (Dunst, 2007; Guralnick, 2005; Rosenkoetter, et al., 1994).

As atuais abordagens, em torno da importância do planeamento da transição em contexto comunitário, apontam para um conjunto de benefícios que vão desde uma maior acessibilidade aos serviços a uma maior mobilização na implementação de práticas, mais eficazes, porque mais adequadas e exequíveis, culminando numa maior garantia no cumprimento da legislação.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro refere que “competem às Equipas Locais de Intervenção (ELI), entre outros, (g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos

⁹ O Relatório de Transição tem o objetivo de partilhar toda a informação relevante recolhida ao longo do processo de apoio com os professores e outros profissionais que vão acolher a criança e família no novo contexto, de forma a que não seja necessário iniciar processos de recolha de informação já existente e a que seja dada continuidade aos objetivos e atividades pedagógicas e terapêuticas necessárias.

educativos e h) Articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI”. (artigo 7.º)

A mesma legislação refere no artigo 8.º que “no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem constar entre outros elementos: e) Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar; e 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 1.º ciclo”. Ainda no artigo 5º, alínea c, referente à estrutura e funcionamento do SNIPI, no ponto iv, é referido que “compete ao Ministério da Educação... Assegurar através dos docentes da rede de agrupamentos de escola de referência, a transição das medidas previstas no PIIP para o Programa Educativo Individual (PEI), de acordo com o determinado no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, sempre que a criança frequente a educação pré-escolar”.

O processo de transição requer um planeamento e uma avaliação sistemáticos, de maneira a sustentar as experiências e as oportunidades da criança nos seus contextos de vida (Hanson, 2005), e deve ser perspectivado tendo em consideração as características pessoais da criança, da famílias e dos profissionais envolvidos, as relações entre os profissionais, as relações entre os diferentes participantes, as atividades, os procedimentos e apoios necessários, como já demonstrado na figura 6.

6.1. Práticas de transição com impacto nos resultados da criança e sua família

Com o advento do movimento de avaliação tem havido um interesse renovado na identificação de resultados mensuráveis da transição para crianças com NEE e suas famílias e na implementação de práticas de transição baseadas em evidências que se alinhem com tais resultados (Harbin, et al., 2007). O quadro concetual da transição (Rous, Hallam, et al., 2006, 2007), que apresentamos no capítulo anterior, identifica resultados inter-relacionados com a transição da criança e família e ilustra a complexidade da interação entre os sistemas com impacto nos resultados para as crianças pequenas e suas famílias. Os resultados para a criança e família, neste contexto, são divididos em resultados imediatos, de curto prazo e de longo prazo. O resultado a longo prazo para as famílias consiste no compromisso e envolvimento familiar e para as crianças é o sucesso escolar.

Em paralelo com o desenvolvimento deste modelo, os investigadores do NECTC realizaram igualmente um projeto de investigação que incluiu quatro conjuntos de

estudos de transição. Os quatro conjuntos de estudos foram: (1) análise da investigação existente para a identificação de práticas fundamentadas que apoiem a transição; (2) estudos que envolvam a identificação do impacto que os fatores criança, família, prestador de serviços e características dos programas têm na transição da criança para a escola e na sua preparação escolar; (3) estudos que envolvam a identificação de políticas e o seu impacto na transição da criança; e (4) estudos que envolvam a identificação de estratégias adotadas no terreno que apoiem a transição da criança através de grupos de discussão (Rous & Myers, 2006).

Vinte e uma práticas de transição padrão que influenciam positivamente os resultados da transição da criança e família foram identificadas pelos estudos e agrupadas em quatro categorias. As três primeiras categorias estão relacionadas com o sistema comunitário inter-serviços e a última com as atividades da criança e da família. As categorias e práticas de transição padrão existentes em cada categoria incluem:

Infraestrutura de apoio à orientação do processo de transição:

- Identificação do profissional responsável de contacto para a transição em cada programa ou serviço;
- Especificação clara dos processos de encaminhamento e dos prazos;
- Especificação clara dos processos de inscrição e dos prazos;
- Definição clara dos processos de elegibilidade do programa e dos prazos;
- Envolvimento ativo da equipa e dos membros da família na elaboração dos processos de transição;
- Participação significativa das famílias enquanto parceiras envolvidas no programa e nos esforços de planeamento da transição em toda a comunidade;
- Desenvolvimento pelos serviços de mecanismos formais para minimizar as interrupções nos serviços antes, durante e depois da transição da criança e da família.

Continuidade e Alinhamento entre o programa de envio e de receção:

- Identificação das atividades de transição do programa a nível comunitário e dos prazos;
- Criação de ligações conscientes e transparentes entre os currículos e as expectativas da criança entre os programas ou ambientes;
- Desenvolvimento de planos de transição que incluem atividades individuais para

cada criança e família;

- Oportunidades de desenvolvimento e de prática pelas crianças de competências necessárias ao seu sucesso no próximo ambiente.

Comunicação e Relações entre os serviços na ajuda à criação de um sistema transparente de transição:

- Utilização de métodos de forma a apoiar a comunicação entre equipas dentro e entre os programas;
- Definição clara dos papéis e responsabilidades da equipa para as atividades de transição.

Preparação e/ou Adaptação da Criança e da Família:

- Acompanhamento da criança após a transição pela equipa para apoio à sua adaptação;
- Conhecimento de informações essenciais pela equipa sobre uma ampla gama de organismos e serviços disponíveis na comunidade;
- Realização de reuniões de transição individuais para a criança e família;
- Partilha de informação apropriada pelos membros da equipa de transição sobre cada criança em transição;
- Consciência das famílias da importância do planeamento da transição e da posse de informações necessárias à sua participação ativa no planeamento da transição dos seus filhos;
- Avaliação e abordagem das necessidades das famílias relacionadas com a transição;
- Informação às famílias sobre os recursos e serviços e sua respetiva ligação como ajuda à satisfação das necessidades específicas da criança e família;
- Participação ativa na recolha de informações sobre o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos (Rous & Myers, 2006; Rosenkoetter, et al., 2009).

Em conclusão, as estratégias específicas ou atividades que apoiam práticas de transição baseadas na investigação são individualizadas no tipo, na intensidade e número para satisfazer as necessidades específicas das crianças e famílias. Algumas das estratégias específicas identificadas pelos grupos de discussão tão importantes para

apoiar as práticas de transição padrão foram as seguintes: (a) desenvolvimento de planos de transição, (b) elaboração de acordos (cooperação) entre serviços, (c) criação de brochuras e manuais de transição, (d) partilha de oportunidades de formação entre os programas ou instituições, (e) visitas aos programas para as crianças e famílias, (f) fornecimento de informações sobre os direitos parentais na legislação, e (g) promoção de grupos de apoio de pais (Rous & Myers, 2006).

As principais conclusões que se relacionam com as famílias das crianças em transição e que são apoiadas por uma moderada ou grande quantidade de evidências incluem o seguinte:

- A transição é um processo complexo, não um acontecimento estático. Relações positivas e atividades de apoio à transição podem aliviar o stress da transição para as famílias;
- O sentido de auto-eficiência parental está associado a um maior envolvimento dos pais na escola e melhora o aproveitamento escolar para as crianças;
- Um resultado adicional que encontrou uma quantidade moderada de evidências foi: as necessidades das famílias devem ser satisfeitas para que as famílias possam colaborar na transição (Rous, 2008, 2009; What Works Clearinghouse [WWC], 2008).

Numa investigação desenvolvida por investigadores do NECTC sobre as questões familiares em transição Stricklin, et al. (2005) identificaram como indicadores para a preparação e adaptação bem sucedidas da família: (a) as famílias estão cientes da importância do planeamento da transição e têm as informações que necessitam para participar ativamente no planeamento de transição com os seus filhos; (b) as necessidades das famílias relacionadas com a transição são avaliadas e apoiadas; (c) as famílias têm informações sobre e ligação aos recursos e serviços para ajudá-las a encontrar as necessidades específicas da criança e da família; e (d) as famílias participam ativamente na recolha de informações sobre o crescimento e desenvolvimento das suas crianças.

Na mesma investigação identificaram potenciais barreiras a uma transição bem sucedida que afetam mais especificamente o processo de transição de crianças de origens culturais e linguísticas diversas e/ou aquelas com NEE significativas.

- Medos e ansiedades dos familiares sobre o processo de transição dos seus filhos para o próximo meio ambiente;
- Outros prestadores e médicos que não trabalham nas escolas fazem

recomendações para a programação que não são consistentes com o modelo educacional;

- Mudança na frequência e intensidade dos serviços quando as crianças transitam para novos ambiente;
- Dificuldade em obter registos de famílias que são transitórias;
- Diferenças filosóficas e institucionais entre os ambientes;
- Falta de profissionais de saúde disponíveis, terapeutas e professores competentes na relação com crianças de diversas origens ou com deficiências significativas (Stricklin, et al., 2005).

6.2. Transição para o 1º ciclo do ensino básico

A importância de um planeamento de transição eficaz tendo em vista o sucesso escolar das crianças tem vindo a tornar-se cada vez mais manifesto. A pesquisa realizada demonstrou que a transição inicial da criança para a escola tem um impacto direto sobre o posterior sucesso académico e social da criança (Entwisle & Alexander, 1998; Educational Transitions and Change [ETC] Research Group, 2011). Por outro lado, o desenvolvimento ao nível da saúde e a nível social e emocional da criança é um indicativo que permite prever o sucesso académico no final do primeiro ano de escola (Hair, Halle, Terry-Human, Lavelle, & Calkins, 2006). Crianças com NEE que enfrentam experiências de transição negativas acabam por refletir estas dificuldades a nível académico e social. Para além disso, está comprovado que o recurso a políticas e práticas de transição tem um efeito positivo no desempenho da criança, particularmente assinalável no sucesso académico no final da frequência do jardim de infância e no envolvimento parental no percurso escolar (Schulting, Malone, & Dodge, 2005).

Segundo Rous, Myers e Stricklin (2007) e Sarathy (2005) providenciar apoio à transição da criança para o programa de receção através da colaboração entre famílias e outros elementos da equipa antes do início da escola deve ter em conta: (a) observar e interagir com a criança no programa de envio e na casa da criança; (b) providenciar ou dar informações à família para aceder a recursos e materiais (isto é, livros, fotos, vídeos) sobre a transição para partilhar com a criança; (c) dar sugestões à família sobre as oportunidades para a criança aprender competências que vão tornar a transição para um novo ambiente mais fácil (ex.: seguir instruções simples, brincar com outras crianças, ficar afastada dos pais por períodos de tempo mais longos); (d) incentivar a família a conversar com as crianças sobre o novo programa com entusiasmo para que as crianças

comecem a aguardar a sua participação com expectativa e a começar a ajustar a rotina da criança para fazer a transição para um novo ambiente mais facilmente; (e) oferecer oportunidades para a família participar com a criança em experiências de grupo para famílias em transição (i.e., reuniões, observações, feiras de transição); (f) antecipar possíveis dificuldades que a criança terá no novo programa e ajustar as práticas de transição em conformidade (isto é, trazendo algum objeto familiar ou brinquedo favorito, presença dos pais no programa, etc.); e (g) dar a formação necessária à equipa do programa para a primeira infância para apoiar as crianças com NEE.

Durante os primeiros meses na escola as práticas recomendadas são: (a) identificar todas as tecnologias de apoio ou outro equipamento especial necessário para a criança e verificar se ele está disponível no primeiro dia de escola; (b) planejar atividades durante as primeiras semanas de aula em continuidade com o programa anterior (ou seja, canções familiares, rotinas, livros, jogos); (c) rever as regras da sala de aula, rotinas e procedimentos com a criança diariamente durante as primeiras semanas de aula (Rous, Myers, & Sricklin, 2007; Sarathy, 2005).

Assim, segundo Hanson, et al. (2000) e Lovett e Haring (2003), a família deverá ser apoiada em três momentos fundamentais da transição, nomeadamente durante o planeamento do processo de transição, antes do começo do novo programa e durante os primeiros meses de frequência do novo programa.

Na fase de planeamento do processo de transição, Hanson, et al. (2000) e Lovett e Haring (2003) sugerem a partilha de informações e de direitos fundamentais, bem como o envolvimento ativo da família nos vários processos de avaliação, observação, visitas e intervenção.

Na fase antes do início do novo programa, Hanson, et al. (2000) e Lovett e Haring (2003) salientam a importância da definição de uma pessoa de referência no novo programa, da criação de oportunidades de discussão em grupos de pais que já passaram pelo processo de transição e da reflexão sobre todos os aspetos relacionados com a participação ativa da família em todos os momentos que caracterizam esta fase.

Ao nível da 3ª fase, relativa aos primeiros meses de frequência do novo programa, os mesmos autores propõem a criação de oportunidades de melhoria da comunicação entre os elementos envolvidos através de *newsletter*, jornais e visitas domiciliárias, objetivando feedbacks contínuos das famílias sobre o processo de transição, bem como o aperfeiçoamento das práticas de transição implementadas com base no feedback de famílias.

Esta atenção crescente em torno do processo de transição traduziu-se, num grande esforço de produção e publicação de políticas e investigações que, numa fase inicial, definiam procedimentos específicos e formais, a fim de serem implementados, a nível local e estatal. Posteriormente esta atenção permitiu o aparecimento de modelos de organização e planeamento da transição para crianças com NEE e em risco e suas famílias.

Acreditamos que a utilização destes modelos e práticas aplicados à articulação do trabalho e à planificação comum entre pais, profissionais de IPI, educadores, professores e outros profissionais dos diferentes níveis educativos irão contribuir para uma transição harmoniosa. Com esta reflexão, terminamos igualmente a revisão da literatura que serve de enquadramento ao estudo que apresentamos de seguida.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Introdução

Nesta parte do trabalho descreveremos com detalhe a finalidade, objetivos a alcançar e opções metodológicas, bem como todas as condições de realização do estudo, nomeadamente a seleção dos participantes, o instrumento e os procedimentos utilizados. Terminamos referindo as estratégias utilizadas para manter a confidencialidade bem como os critérios e técnicas para conferir credibilidade científica ao estudo.

1. Metodologia

1.1. Opção Metodológica

As opções metodológicas adotadas na elaboração deste estudo visam estudar e analisar uma realidade que conhecemos – a transição na IPI, de forma realista e crítica, salvaguardando a relação de objetividade do investigador, através de um desenho de natureza qualitativa, quer ao nível da recolha (entrevista) quer ao nível da análise (análise de conteúdo).

A opção pela metodologia qualitativa nesta investigação justifica-se por quatro razões. Primeiro, porque se adapta melhor às múltiplas e menos agregadas realidades que se podem vir a encontrar no contexto em estudo (e que são desconhecidas). Segundo, porque os métodos qualitativos expõem mais facilmente a natureza da relação que se estabelece entre o investigador e os participantes e, assim, torna mais fácil avaliar até que ponto o fenómeno está a ser descrito, ou enviesado, pela postura, bem como pelos princípios e valores do investigador. Terceiro, porque os métodos qualitativos são mais sensíveis e adaptam-se melhor, por um lado à impossibilidade de se distinguir, ao nível das ações, a causa do efeito, e por outro lado às influências dos diversos padrões de valores que possam caraterizar o contexto. Por último, os métodos qualitativos ajustam-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar atividades humanas tais como ver, ouvir ou ler, ou, em particular, entrevistar, observar, ou explorar documentos e registos (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006).

Como refere Patton (1990), citado por Coutinho (2008), na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, ou seja, que “o factor humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (p. 372). Ou seja, a qualidade de um estudo qualitativo depende do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador.

Para além das razões enunciadas que justificam a eleição de métodos qualitativos, a natureza básica e exploratória da investigação que realizamos, acrescenta algumas razões que nos parecem fundamentar a utilização de tais métodos.

Com efeito, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que é nosso objetivo ter uma visão abrangente da situação da transição através da perspetiva dos participantes e, simultaneamente, compreender quais os principais facilitadores e barreiras com que os pais se debatem no terreno. Uma abordagem qualitativa é, precisamente, aquela que permite um maior aprofundamento e compreensão do fenómeno que se pretende estudar (Smith, 1994, citado por Almeida, 2009, p. 321).

Assim, com este estudo pretendemos conhecer e estudar as percepções de pais/encarregados de educação de crianças com NEE, com apoio da IPI, que transitaram do jardim de infância para o 1º ciclo, no ano letivo de 2010/2011, em relação à transição. Pensamos assim contribuir para uma melhor compreensão das percepções e necessidades das famílias, do processo de transição e das práticas que melhores resultados evidenciam. No entanto, o nosso propósito com este estudo, não é demonstrar os efeitos de uma prática, nem validar o seu efeito mas compreender o fenómeno em estudo através do testemunho de quatro encarregados de educação tendo como quadro de referência as práticas recomendadas baseadas na evidência, analisadas aquando da revisão da literatura.

No sentido de clarificar a finalidade do estudo, e tendo por base a revisão da literatura realizada, tivemos, como objetivos, conhecer, compreender e explorar as percepções dos pais/encarregados de educação acerca do processo de transição da IPI para o 1º ciclo nomeadamente:

- a) quando ficou decidido o processo de transição e como;
- b) que tipo de apoio e informação foram prestados aos encarregados de educação;
- c) que tipo de avaliação foi realizada para determinar as competências específicas da criança para a transição;
- d) que tipo de competências foram planificadas para a intervenção com a criança;

- e) que tipo de contatos existiram após a transição com a equipa do programa anterior;
- f) que aspetos positivos e negativos os pais consideram advir do processo de transição.

Daí que entendamos ser relevante apresentar uma síntese do processo metodológico que esteve subjacente à nossa investigação e que nos permitiu controlar as potenciais fontes de enviesamento, capazes de influenciar os resultados do estudo, mediante a eliminação ou redução das fontes de erro de maneira que uma só explicação razoável surgisse dos resultados obtidos.

Neste contexto de investigação e com as possíveis respostas/reflexões a que chegarmos parece-nos podermos contribuir para um nível de compreensão qualitativo, na modificação de práticas e consequente melhoria na prestação de serviços de apoio a crianças com NEE e respetivas famílias, bem como no reforço das competências dos profissionais responsáveis pelos processos de transição.

Assim, partindo das leituras efetuadas de teorias e de estudos elaborados por autores nacionais e internacionais, em torno do domínio em estudo e da definição dos objetivos de investigação, propomos uma investigação com recurso à metodologia qualitativa.

A investigação qualitativa permitir-nos-á uma análise mais intensa e em profundidade das características do objeto em análise, para uma melhor compreensão dos significados que emergem da realidade.

2. Desenho do estudo

2.1. Participantes

Participaram neste estudo quatro encarregadas de educação de crianças com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico.

A escolha de participantes do nosso estudo foi intencional, pretendendo-se desta forma aumentar a probabilidade de as múltiplas realidades serem encontradas e incluídas e procurar recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006).

Além destes dois critérios tivemos em conta a importância de serem encarregados de educação de crianças que transitaram no último ano para o 1º ciclo e manifestarem disponibilidade, interesse e motivação para participar. Duas mães pertencem ao

concelho de Vila Nova de Famalicão e as outras duas pertencem ao concelho de Guimarães. As duas primeiras mães e respetivos filhos(as) eram nossas conhecidas, uma vez que exerci funções de docente nos últimos dezasseis anos na IPI e na Educação Especial, as outras duas mães não eram nossas conhecidas, mas reuniam os critérios de selecção de participantes, tendo aceite de imediato a participação no nosso estudo através de contacto telefónico. Deste modo, já existia algum conhecimento das pessoas implicadas na investigação.

2.2. Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Num trabalho de investigação, com uma finalidade qualitativa, são utilizadas técnicas de recolha de dados para adquirir conteúdo informativo relevante para a execução da mesma. Deste modo, com vista a obter informação necessária para o aprofundamento e verificação do tema proposto, utilizaremos a técnica da entrevista. Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999) “a entrevista é uma técnica em que uma pessoa (o entrevistador) solicita informação de outra, ou de um grupo (entrevistados, informantes), para obter dados sobre um determinado problema” (p. 167).

Neste estudo, foi utilizada para recolha de dados uma entrevista semi-estruturada, parecendo-nos a melhor forma de obter a informação que pretendemos, pois, segundo Estela (1984) citada por Cavaco (2009), a entrevista, sendo uma forma de comunicação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, numa relação direta e pessoal, permite que o entrevistador obtenha a informação sobre o tema através da recolha de dados de opinião dos entrevistados, que favoreçam a caracterização sobre alguns aspetos considerados pertinentes. Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como forma de recolha de informação muito importante, na medida em que tenta captar o discurso do sujeito, permitindo ao investigador que a análise se torne óbvia. Esta é uma ferramenta valiosa para a recolha de dados válidos sobre as opiniões de sujeitos, suas crenças ou ideias.

Assim, os dados são recolhidos não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas.

Segundo Coutinho (2008) “o paradigma qualitativo procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, [...] saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles tentando [...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p.11).

Antes de empreendermos a sua construção, consultámos a literatura a fim de descobrirmos a existência de instrumentos de medida que correspondessem às práticas atualmente recomendadas. Não dispondo de nenhum instrumento validado que pudesse dar resposta às nossas questões de investigação, elaboramos para o efeito um guião de entrevista semi-estruturado, com base na revisão da literatura, na discussão com especialistas e na nossa experiência de 16 anos em IPI, com o objetivo de caracterizar/compreender o fenómeno da transição de crianças com NEE com apoio de profissionais de IPI, para uma estrutura regular de ensino do 1º ciclo, que entendemos poder servir o nosso objetivo.

O guião de entrevista (Anexo 1) foi dividido em duas partes. A primeira tem um conjunto de questões introdutórias que visam conhecer a composição da família, a origem da sinalização, o tempo de apoio, o conhecimento da IPI, os apoios recebidos, a satisfação com os mesmos e as necessidades não satisfeitas pelos serviços prestados, bem como a caracterização da criança apoiada¹⁰ em processo de transição. A segunda tem como objetivo conhecer as ideias dos entrevistados sobre as práticas e apoios recebidos durante e após o processo de transição. Assim, tem questões relativas à decisão da transição, ao apoio/informação aos encarregados de educação, à avaliação das competências específicas da criança para a transição e ao desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição. A partir daí, as questões contemplam aspetos relativos à existência de contactos com a anterior equipa após a transição e os aspetos positivos e negativos do processo de transição, isto é, as dificuldades com que se deparam na operacionalização da transição e a forma como, as famílias sentem esta prática.

Antes de avançarmos para a aplicação das entrevistas contactamos as participantes e averiguamos a disponibilidade para participar no estudo. A partir do momento em que estava assegurada a colaboração das mães, foram marcadas entrevistas individuais com cada uma e procuramos que estas decorressem o mais brevemente possível devido à escassez de tempo. Estas entrevistas foram realizadas nos dias, horários e locais escolhidos pelas famílias – três foram realizadas na casa da família e uma num café da comunidade onde reside.

No início da entrevista foi novamente partilhada informação resumida sobre o objetivo e âmbito do estudo e obtido o consentimento informado (Anexo 2). A cada

¹⁰ Foram recolhidos dados sobre o sexo, idade atual, posição na fratria, diagnóstico/dificuldades da criança, modalidade e periodicidade do apoio.

família foi realizada de forma individual uma entrevista gravada, entre 20 e 30 de Junho de 2012, que oscilaram entre os 50 e os 70 minutos.

Além do cuidado já referido de permitir que as famílias escolhessem o horário e local da realização da entrevista procuramos na sua aplicação criar um clima de confiança no qual as mães se sentissem à vontade para responder às questões efetuadas.

Nos documentos que serviram de base à recolha de dados não incluímos dados que, direta ou indiretamente, nos permitisse identificar ou tornar identificáveis as participantes.

Mantivemo-nos ainda atentos, fazendo o uso da observação, para não nos restringirmos só ao conteúdo do discurso, mas a toda a linguagem não verbal, nomeadamente hesitações, expressões faciais e atitudes, que poderiam ser ou não congruentes com o discurso (Guerra, 2010).

Após a transcrição, e de modo a respeitar a forma de comunicar de cada participante, solicitamos a cada participante a verificação dos dados, podendo desta forma indicar se reconhecem ou não o que o investigador fez da sua realidade. As informações recolhidas foram posteriormente cruzadas e apresentada a discussão das perspetivas dos participantes.

As entrevistas evidenciaram-se momentos de enorme riqueza e conhecimento.

2.3. Procedimento de análise de dados

Recorreremos a uma metodologia qualitativa para a análise dos dados: a análise de conteúdo, tal como consta no Quadro 2.

Quadro 2.

Métodos de Recolha de Dados e Correspondentes Métodos de Análise de Dados.

Metodologia	Produtos	Análise
Entrevista	Gravação áudio Transcrição	Análise de conteúdo

De acordo com Miles e Huberman (1994) citados por Martins (2006), a análise de dados ocorre durante as tarefas de recolha de dados, redução dos dados, apresentação dos dados e da realização das conclusões. A concretização deste modelo implica separar a informação que é significativa da que é banal, identificar padrões temáticos significativos e encontrar a melhor maneira de dar a conhecer o que de essencial foi

encontrado, ou seja, implica transformar dados brutos em resultados (Patton, 2002, citado por Martins, 2006).

A análise de conteúdo segundo Berelson (1952), citado por Coutinho (2007), é “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.1). Após a transcrição cuidadosa das entrevistas, procedemos à análise de dados. Na análise de dados obtidos utilizamos o método de análise do conteúdo, para identificar categorias emergentes, sendo considerada como unidade de análise a frase. O sistema de codificação foi definido de forma indutiva, pois as categorias emergiram dos dados, e dedutiva, já que alicerçamos as nossas opções em categorias (ver Quadro 3) e em subcategorias definidas em outros estudos de investigação, e tendo igualmente por base o quadro de referência teórico e a experiência profissional do investigador.

Quadro 3.

Sistema de Categorias Apuradas

- Decisão da Transição
 - Apoio/informação aos encarregados de educação
 - Avaliação das competências específicas da criança para a transição
 - Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição
 - Existência de contactos com a anterior equipa após a transição
 - Aspetos positivos e negativos do processo de transição
-

Ao analisar as significações, a análise de conteúdo permitiu-nos captar informações explicitamente apresentadas num documento, mas também ideias envolvidas no documento de modo implícito. A análise de conteúdo deve ser objetiva e para tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados. As categorias de análise permitiram-nos transformar a informação obtida junto dos participantes em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador.

Berelson (1952), citado por Coutinho (2007), a propósito da escolha das categorias, dizia: “Os estudos... serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo (a analisar)” (p. 1).

Além de objetiva a análise de conteúdo deve ser sistemática, ou seja, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias

significativas (Yin, citada por Martins, 2006). O nosso processo de análise centrou-se em procedimentos de identificação das afirmações e ideias produzidas pelas entrevistadas, sendo o discurso das participantes analisado e segmentado em diferentes categorias, que foram definidas com base a revisão bibliográfica, ou emergiram dos dados, em conformidade com os objetivos do nosso estudo.

Uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de validade interna para o investigador se assegurar da sua unidimensionalidade, exaustividade, exclusividade e independência (Vala, 1986). Assim, solicitamos apoio a duas pessoas com experiência e conhecimento desta área de estudo e do nosso sistema de categorias e respetivas definições, que procedessem à categorização com base na transcrição das entrevistas. Depois comparamos as codificações destes colaboradores com a realizada pela investigadora e realizámos a formulação e definição final de categorias e subcategorias.

3. Procedimento de apresentação dos resultados

Relativamente à apresentação dos resultados e depois de construídas as categorias de análise, que posteriormente apresentamos sob a forma de estudos de caso individuais. Os dados dos diferentes participantes, apresentados em estudos de caso e de acordo com as categorias, foram cruzados, apresentando-se em jeito de conclusão as diferenças e as semelhanças entre cada um deles. Assim pretendemos estabelecer uma relação entre a bibliografia consultada, com opiniões e experiência dos participantes, estudos realizados e a análise do investigador.

4. Confidencialidade

Com os participantes conhecidos abordámos pessoalmente sobre a sua disponibilidade para a participação no estudo, e com os restantes contactamos telefonicamente. Após a aceitação, recolhemos junto dos participantes as autorizações de aceitação de participação no estudo e utilização de gravação áudio, sendo garantido aos participantes que o conteúdo será utilizado no âmbito do nosso estudo e que não lhe serão efetuados quaisquer juízos de valor e ou apreciação. Comprometemo-nos a devolver as gravações áudio a cada participante.

No início das entrevistas as participantes foram informadas que as respostas fornecidas visavam o presente estudo académico e são absolutamente confidenciais, pelo que não existiria qualquer tipo de implicações na relação que é estabelecida entre

família e os técnicos que as apoiam. Garantimos também que ninguém a não ser a pessoa responsável pelo estudo, teria acesso às respostas e que os nomes não seriam incluídos neste estudo.

Para assegurar o anonimato das participantes e dos seus filhos, foram escolhidos pelas participantes, pseudónimos sem qualquer relação com os seus nomes reais.

No final da entrevista, comprometemo-nos a validar as transcrições e principais resultados e facultar às mães os resultados do nosso estudo. Comprometemo-nos ainda para com estas mães à divulgação junto dos profissionais de práticas de qualidade com o intuito de promover a melhoria continua deste processo tão delicado e ainda tão pouco cuidado.

5. Critérios de Confiança

Os autores consultados consideram que a forma de conferir qualidade ou confiança ao estudo é através de técnicas que permitem assegurar a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade (Bogdan & Biklen, 1994; Erlandson et al., 1993 e Lincoln & Guba, 1985, ambos citados por Martins, 2006).

De forma a conferir credibilidade a este estudo recorreremos à validação dos dados obtidos e analisados junto das participantes (member checking). A todas foram dadas a verificar as transcrições das entrevistas, as interpretações e conclusões que tiramos do que cada uma nos transmitiu. Desta forma, foi dada a possibilidade às participantes de averiguar a correspondência entre a realidade construída nas suas mentes e a realidade por nós construída como investigadora. A redação dos estudos de caso foi igualmente facultada a cada uma das mães, no sentido de verificarem se o que tinha sido transcrito correspondia na realidade ao que queriam dizer. Todas as mães concordaram com a nossa construção, que notaram corresponder à realidade transmitida, apenas reforçando a exatidão da informação.

Ao longo de todo o processo de transcrição e análise de conteúdo, recorreremos também a sessões de resumo e partilha do trabalho realizado com um colega, que é psicólogo na área da reabilitação há 13 anos e mestre em intervenção precoce, de forma a manter de forma contínua a confiança e credibilidade do nosso estudo. Estas sessões também me permitiram partilhar sentimentos, preocupações e frustrações que poderiam afetar a nossa capacidade para conduzir ou concluir o estudo, bem como partilhar e discutir ideias e estratégias que nos ajudaram a percorrer um caminho que, como

investigadora, é sempre tão solitário (Erlandson et al., 1993 e Lincoln & Guba, 1985, ambos citados por Martins, 2006).

Para estabelecer transferibilidade apresentamos, em cada estudo de caso individual, informações detalhadas dos contextos em estudo, e selecionamos os participantes de uma forma intencional para estabelecer os critérios de dependência e confirmabilidade. Lincoln e Guba (1985) citados por Martins (2006), destacam como técnicas para assegurar a transferibilidade, a descrição detalhada do contexto e o diário reflexivo. Pretendemos explicar o mais minuciosamente possível, todas as características do estudo de modo que o leitor possa generalizar resultados lidos a outros contextos (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma permite que outro investigador possa fazer a transferibilidade para outro contexto.

Neste capítulo, fundamentamos a metodologia utilizada neste estudo, assim como o seu desenho, métodos e as questões da validade e qualidade. Em seguida, passamos a apresentar os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

No presente capítulo apresentamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas às quatro mães agrupando-os de acordo com as categorias previamente organizadas e apresentadas no capítulo anterior, e terminando com um resumo de todas as categorias mais relevantes.

Nesta apresentação de dados decidimos seguir a ordem das perguntas constantes do guião e das categorias estabelecidas. As entrevistas serão descritas a partir da perspetiva narrada por cada entrevistada recorrendo para isso das citações provenientes do instrumento de recolha de dados. No sentido de preservar a identidade das participantes cada uma será nomeada através de um pseudónimo, tanto as mães como os filhos(as). Desta forma podemos ficar com uma ideia mais correta do que são as perceções dos pais acerca das práticas de transição na IPI e avaliar a sua adequação relativamente às práticas recomendadas pela literatura mais recente.

Os resultados são apresentados, numa primeira parte, sob a forma de estudo de caso individual e, numa segunda parte, após efetuarmos o cruzamento e a discussão dos resultados de cada um estudo de caso, traçámos as diferenças e as semelhanças entre as perceções das mães e discutimos as suas perspetivas enquanto grupo.

Apresentação de resultados: Perspetivas individuais

SUSANA E MARGARIDA: QUEM SÃO?

Caraterização pessoal: A Susana é empresária e possui o 12º ano de escolaridade. Além da filha com Trissomia 21, de sete anos de idade a frequentar o primeiro ciclo, tem mais duas filhas, sendo a Margarida a mais nova. É uma família constituída por cinco elementos (pai, mãe e três filhas). Inicialmente a mãe não conhecia a IPI, mas ouvia falar da instituição onde se desenvolvia o serviço. A Margarida foi apoiada no privado no Porto, até que teve conhecimento da IPI, através de uma amiga fisioterapeuta, elemento da equipa local. A mãe não sentiu diferenças entre a forma de trabalho das duas equipas. Foi apoiada pela IPI durante cinco anos com apoio de

educação especial, psicologia, serviço social e hidroterapia. Os apoios foram canalizados para as suas áreas de necessidade prioritárias: cognição, marcha, comunicação/linguagem, motricidade. A mãe referiu que inicialmente, se deslocava à IPI todos os dias de manhã, esta frequência de contactos foi diminuindo à medida que a sua filha foi crescendo e evoluindo até que «a menina quando entrou para o jardim de infância a equipa deslocou-se ao próprio jardim» (¶16), onde tinham reuniões de equipa. A mãe também se recorda que a equipa se deslocou a sua casa, quando «a menina esteve doente,...mais ou menos um mês» (¶17), no que concerne ao local de apoio a mãe «acho importante a equipa estar presente onde a criança está, no terreno» (17). Na opinião da mãe a equipa não prestou apoio na área de terapia ocupacional e «mais apoio à família e alargar mais apoio aos pais» (¶10), segundo a mãe «porque nós temos muitas dificuldades.....não estamos preparados...precisamos de muita ajuda...e essa parte ainda está muito por explorar» (¶10). Mas como refere a mãe, «mas com a graça da equipa da IPI, está num patamar quase de igualdade» (¶15).

Decisão da transição: A mãe da Margarida refere que, a filha está no primeiro ano do primeiro ciclo, entrou com seis anos de idade e iniciou o processo de transição em setembro de 2010, para que em setembro de 2011 o processo estivesse «todo orientado para acompanhar a menina para a escola primária» (¶19). A mãe refere ainda que, a decisão da transição partiu dela «porque eu mãe via que tinha capacidade a nível da linguagem e a nível de cognição e achei que ela estava minimamente preparada» (¶21), mas também referiu que a decisão da transição não foi só sua, mas de toda a equipa «pois se a equipa achasse que não tinha competências, claro eu mais que ninguém, tinha que obedecer às regras do jogo e reter a Margarida» (¶21). A mãe referiu que lhe disseram que tinham que elaborar um relatório com a equipa, para enviar à nova equipa do primeiro ciclo. Também lhe foi dito que teria que escolher uma escola, o que não foi difícil para a mãe, tendo optado por uma escola privada, porque já tem duas filhas no público e conhece a realidade «a adaptação poderia ser mais difícil» (¶31), no privado seria a continuidade do grupo da pré escola «que é muito amigo dela» (¶45) e a Margarida já conhece o espaço e as pessoas, auxiliares e professores. Durante este processo também efetuou um pedido à DREN¹¹ para colocar um professor nessa escola, tendo sido posteriormente indeferido, pelo facto de ser uma escola privada. A mãe

¹¹ Direção Regional de Educação do Norte.

referir que todos os registos referentes ao processo da transição foram registados em documento próprio «plano individual de intervenção e plano individual de transição» (§26) com um responsável pelo processo de transição, uma educadora da IPI com especialização em educação especial, refere ainda que, existiram reuniões de equipa, com o objetivo de preparar a transição.

Apoio e informação aos Encarregados de Educação: A mãe refere que participou de forma ativa «...participei em todas as reuniões e em todas as decisões» (§30) e refere ainda a importância de ouvir a opinião dos pais durante o processo de transição «a nossa opinião está sempre em primeiro lugar» (§30). O técnico apenas estará do outro lado a «limar as arestas» (§30). A mãe menciona que, durante este processo lhe foram esclarecidas dúvidas e dadas informações sobre: o novo programa, a nova equipa, as novas exigências, desenvolvimento, regras, palavras, material, horários, trabalhos de casa, redução de turma. Foram também promovidos encontros e reuniões com a nova equipa para que a criança «quando chegasse ao novo espaço não lhe fosse estranho» (§32). A diretora da nova escola teve o cuidado de contratar uma professora titular com formação em educação especial e a redução da turma para 16 alunos. A mãe refere que foi esclarecida à medida que as dúvidas iam surgindo e que este processo a ajudou a «criar expectativas positivas sobre o futuro e sobre a minha filha» (§38) e as suas dúvidas e necessidades foram tidas em conta. Refere ainda que, não teve contatos com outros pais por sua opção e por falta de tempo.

Avaliação das competências específicas da criança para a transição: A mãe refere que, a Margarida foi avaliada com a escala Ruth Griffiths e Growing Skills e esta participou em todo o processo de avaliação e sempre que os técnicos tinham dúvidas solicitavam a sua opinião. Segundo a mãe os técnicos «sempre valorizavam as minhas expectativas» (§49). Os resultados da avaliação eram sempre partilhados por «relatórios e informação oral pela educadora do ensino especial» (§51). A mãe considera que estas avaliações foram muito importantes para a família «ajudar mais em casa, todos a família e para ter estímulos maiores» (§50).

Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição: Segundo a mãe, estas competências foram trabalhadas em casa e no jardim com o envolvimento de toda a equipa «todo o trabalho é benéfico se a equipa trabalhar toda

num conjunto» (¶53). A mãe refere que foi muito envolvida no desenvolvimento das competências e pensa que «as educadoras também sentiram que fui uma mãe muito empenhada com resultados positivos» (¶54). Toda a equipa queria muito mais para a Margarida.

Existência de contactos com a anterior equipa após a transição: «Não, nunca mais mantivemos, houve um corte do cordão umbilical» (¶59). A mãe refere que, após a transição não existiram mais contatos com a equipa da IPI, não «tivemos mais acesso à parte da IPI, seguimos uma nova vida» (¶58), no entanto, a mãe refere que foi elaborado o relatório de transição e partilhado em papel com a mãe e com a nova equipa. No início do ano letivo não existiu reunião com a equipa da IPI, só com a professora e a diretora pedagógica da escola. A mãe refere que não foi necessária a equipa da IPI porque «deixamos todo o documento feito no final do ano letivo, em Julho» (¶57) e «porque fizemos algumas reuniões ao longo do ano» (¶57) e estavam todos dentro do assunto de forma, a que no «ano seguinte quem abrisse a página já estivesse com tudo direitinho para poder arrancar» (¶57). A mãe sentiu-se perdida pois deixou de ter a intervenção de uma equipa e passa a ter a intervenção de uma professora só. A mãe refere que, «tenho a sensação que fui largada no meio do deserto sem bússula» (¶59) e até dezembro «foi muito difícil» (¶59).

Aspetos positivos e negativos da transição: A mãe salienta que no início foi tudo muito difícil mas existiram como aspetos positivos a escolha da escola «e ser uma boa escola» (¶60), a direção ter escolhido uma professora com formação em educação especial, as reuniões com a professora de turma e direção da escola e algumas «benesses para que a menina não se sentisse prejudicada ao nível do desenvolvimento» (¶61), a proximidade com a escola antes da transição, esta aproximação foi «feita e bem conseguida» (¶69) com o apoio dos técnicos e a continuidade do grupo.

Como aspetos negativos a mãe refere que foi o facto de não ter uma professora de educação especial a apoiar a professora titular de turma e de sentir que os direitos são diferentes no público e no privado, pois o seu pedido à DREN¹² foi indeferido e refere ainda que «o estado poderia dar uma ajuda, ou a continuidade da equipa da intervenção precoce até ao final do quarto ano» (¶61), o facto de a criança não ter um apoio extra a

¹² Direção Regional de Educação do Norte.

mãe achou que «de repente que todo o trabalho que fiz durante cinco anos estaria a ir por água abaixo» (¶61). Refere ainda que sentiu como dificuldades a angústia da entrada na escola «quando entra a gente quer é que seja bom aluno» (¶65) e a comparação com as duas filhas mais velhas «que são autónomas, fazem os trabalhos de casa, tiram os livros da mochila e ficam a falar» (¶65) sobre o que se passou na escola, a Margarida chega e «temos que lhe perguntar» (¶66), «não tem um discurso espontâneo» (¶66) a «gente vive uma vida apertada» (¶66) pois a mãe refere que tem noção que a filha vai transitar para o segundo ano mas que não vai acompanhar os conteúdos. No entanto, a mãe refere que este processo a ajudou e ajudou a sua filha pois refere «posso ver que a menina que tem síndrome de down é uma criança que esta bem trabalhada e bem orientada, isto tudo porque fizemos um trabalho muito precocemente» (¶63). A Susana refere que este tipo de transição «foi difícil como tudo, mas está a corresponder bem, está a ir bem, está ao ritmo dela» (¶62). Termina com a seguinte afirmação «onde existe um bom profissional há um bom aluno e nós ficámos contentes com o sucesso dos nossos filhos» (¶72).

MARIA JOSÉ E PEDRO: QUEM SÃO?

Caraterização pessoal: O Pedro é uma criança com paralisia cerebral, atualmente com seis anos e onze meses, filho de Maria José, atualmente desempregada e faz parte de uma família constituída por cinco elementos. O Pedro tem dificuldades a nível motor, auditivo/surdez neurosensorial, sendo portador de NEE múltiplas. A Maria José refere que teve conhecimento da IPI através da pediatra do Pedro, pois não tinha qualquer conhecimento da existência da IPI. Refere que recebeu apoios durante seis anos, nomeadamente ao nível da terapia de fala, terapia ocupacional, educação especial, hidroterapia, fisioterapia e serviço social. Os apoios foram prestados no domicílio e na sede da IPI, com a modalidade bissemanal. A mãe refere que se sente satisfeita com o desempenho da equipa «era uma equipa excecional» (¶9) sentiu que era «uma equipa para trabalhar» (¶8) com o seu filho porque não estava preparada no início. Apenas gostava que o domicílio se mantivesse até ao último ano, pois o Pedro não foi incluído em jardim de infância devido às suas NEE, tendo a família optado por efetuar a transição para uma unidade de multideficiência.

Decisão da transição: «A equipa e eu» (§21).

A mãe refere que o Pedro está a frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo numa unidade de multideficiência. A decisão da transição foi tomada em setembro de 2011, com sete anos de idade, pela mãe e pela equipa da IPI. Pois os técnicos informaram a mãe que o Pedro tinha que ingressar na escola e que terminava o apoio da IPI. A mãe refere que todas as decisões foram registadas no PIAF¹³, PIIP e PIT¹⁴, sendo o responsável de caso também responsável pelo processo de transição. A mãe refere que este profissional era a educadora de ensino especial. Refere ainda que existiram várias reuniões de transição.

Apoio e informação aos Encarregados de Educação: «Sim, fui sempre informada de todas as leis, educação especial, o programa todo» (§34). A Maria José refere que participou em todas as decisões e reuniões. Foi sempre informada de todas as leis, programa de educação especial, é da opinião que «fui esclarecida sobre tudo» (§35). Refere que as suas necessidades foram sempre tidas em conta «tive sempre informação e tirei as dúvidas todas» (§37). Todas as informações foram facultadas pelo técnico responsável pela transição, e este promoveu visitas e «várias reuniões com a nova equipa» (§32). O técnico responsável referiu ainda que o Pedro iria para uma unidade com apoio de outra equipa e que não iria perder o contacto com a turma. A mãe refere que as suas necessidades foram sempre tidas em conta e eram colocadas durante as reuniões onde os profissionais identificavam e avaliavam as necessidades da Maria José e do Pedro. A mãe refere que o contacto com outros pais foi muito importante «para aprender muita coisa e perceber muita coisa» (§42). Porque o Pedro necessitava de um transporte adaptado «um táxi especial» (§41) para efetuar o transporte para o primeiro ciclo. A mãe refere que «queria ter contacto com outros pais que estavam a passar a mesma situação que eu, para ver como funcionava, como é que a criança entrava para o táxi» (§42), «fui presenciar outros meninos a entrar no táxi» (§42). A Maria José refere que só visitou uma escola e «fiquei por ali» (§43), refere que a visita a elucidou e ajudou na escolha da escola «cheguei lá e achei que era uma escola muito adaptada para o Pedro, com materiais e achei que tinha professores de educação especial, não quis escolher mais nenhuma» (§44).

¹³ Plano Individualizado de Apoio à Família.

¹⁴ Plano Individual de Transição.

Avaliação das competências específicas da criança para a transição: A mãe refere que foi efetuada avaliação de competências necessárias para a transição, tendo sido avaliadas com a escala Ruth Griffiths, pelo psicólogo. Tendo estado sempre presente durante as avaliações e considera que as suas expetativas foram sempre tidas em conta durante a avaliação «se tivesse dúvidas falava com os técnicos e eles comigo, e, sempre fui..., sempre esclareci as minhas dúvidas» (¶52). A mãe refere que os resultados da avaliação foram partilhados por cópias e oralmente nas reuniões e foram importantes «para trabalhar melhor com ele, para saber melhor como havia de trabalhar com o Pedro» (¶62).

Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição: As competências identificadas na avaliação foram trabalhadas em casa e na instituição, por diferentes técnicos. A mãe refere que, foi envolvida «sempre colaborei e sempre estive presente» (¶57) no desenvolvimento das competências. Refere ainda que os técnicos lhe davam indicações para trabalhar em casa a postura para sentar, alimentar, beber, dormir e comer.

Existência de contactos com a anterior equipa após a transição: Não, a «equipa da intervenção precoce parou» (¶66).

O relatório de transição foi facultado à nova equipa «à equipa toda» (¶61), e à mãe. A mãe refere que existiu uma reunião de transição no início do ano, com a nova equipa. Estiveram todos os técnicos e a mãe. «Os técnicos todos, a equipa da intervenção precoce, professora de educação especial» (¶68). Após o processo de transição concluído, não existiram mais contactos com a equipa de IPI.

Aspetos positivos e negativos da transição: A mãe refere que o processo de transição correspondeu, «mas só que eu gostaria que tivesse sido por mais tempo» (¶70). Aponta como aspetos positivos deste processo, a aprendizagem «aprendi muito com esta equipa» (¶69), que a ajudou a ajudar o seu filho e aprender com ele e a trabalhar mais com o Pedro. Também refere como aspeto positivo da transição, a continuidade do trabalho da primeira equipa pela equipa dos serviços de educação especial da escola. Como aspetos menos positivos a mãe refere o corte na relação com os técnicos e o início de outras relações «no início a gente estava habituada aquela equipa, áqueles técnicos e claro vai para outros, e no início é totalmente diferente, ainda

estou a aprender» (§74). Refere ainda como dificuldade o ensino, as expectativas diferentes, a entrega do Pedro, na intervenção precoce a mãe estava presente, na escola não «foi diferente ali ficava, não estava presente, na intervenção precoce os pais estão presentes, é diferente, totalmente diferente» (§75). E salienta que «a gente, a gente pronto, ganha afinidade, a gente ganha mais afeto às pessoas, e a gente aprendeu mais no início e foi lá, na intervenção precoce» (§77) depois é continuidade.

ANABELA E FRANCISCO: QUEM SÃO?

Caraterização pessoal: A Anabela, possui o 5º ano de escolaridade, atualmente desempregada e mãe do Francisco com oito anos e três meses, com diagnóstico de Trissomia 21 e Distrofia tipo Duchene, com dificuldades motoras. A família é composta por quatro elementos, sendo o Francisco o mais novo. A mãe refere que teve conhecimento da IPI através do serviço social do hospital, tendo beneficiado de apoio desta equipa pelo período de «cinco, seis anos» (§5). Beneficiou de apoio de terapia de fala, terapia ocupacional, hidroterapia e professora de educação especial, duas vezes por semana no domicílio e na sede da IPI. Refere sentir-se satisfeita com o apoio prestado pela equipa, e no início do apoio sentiu «um grande alívio» (§9). Refere que embora necessário a equipa não prestou apoio de fisioterapia.

Decisão da transição: «A educadora do ensino especial, com o meu apoio» (§25).

Atualmente o Francisco está no primeiro ano do primeiro ciclo, tendo iniciado o processo de transição em «março, abril de 2011» (§22) com sete anos, tendo beneficiado de um adiamento escolar no ano anterior. A decisão da transição foi tomada pela educadora da educação especial com o apoio da mãe. Tendo-lhe sido dito pela educadora que o «Francisco estava preparado para a transição e eu apoiei» (§26) e como tinha beneficiado de um adiamento escolar, não podia ficar mais tinha que transitar para o primeiro ciclo. A mãe refere que, todas as decisões foram registadas no PIIP, e o responsável pela transição foi a educadora da educação especial, com formação «professora do ensino especial» (§30). Refere ainda que existiram reuniões trimestrais de preparação da transição, no «infantário, com a professora do infantário e com a professora do ensino especial e com a mãe» (§31).

Apoio e informação aos Encarregados de Educação: A mãe refere que participou de forma ativa, estando presente nas reuniões. O técnico responsável pela transição

informou acerca do processo de transição, e que o Francisco poderia entrar para a escola à escolha da mãe e promoveu contactos com duas escolas «fui visitar duas escolas» (¶38), porque a mãe «não achei necessário visitar mais» (¶49). O técnico informou que «tínhamos direito a uma tarefaira» (¶39). Sobre a legislação a mãe acha que não foi informada. Mas sobre o programa e adequações do primeiro ciclo refere que foi informada e até compara com o percurso da filha mais velha. A mãe considera que desenvolveu expectativas positivas em relação ao Francisco «sim, sim, bastantes» (¶43). As necessidades do processo de transição, foram identificadas e avaliadas através de «escalas de avaliação e reuniões» (¶45).

A mãe aponta que as suas necessidades não foram tidas em conta, durante a escolha da escola, sentiu mais dificuldades na colocação de uma tarefaira, numa escola que noutra o que influenciou naturalmente a sua escolha e também o facto de ter mais apoio de um diretor que outro. Este facto é verbalizado pela mãe quando refere «gostei da escola, exatamente, e das pessoas que lá estavam a trabalhar e então optei pela escola» (¶52).

Avaliação das competências específicas da criança para a transição: Para a avaliação da criança, durante o processo de transição foram efetuadas reuniões de avaliação com a escala Growing Skills. A mãe apontou que esteve sempre presente durante as avaliações, e acrescenta que, as suas expectativas foram sempre tidas em conta pela equipa. Quanto ao acesso aos resultados da avaliação «só oralmente, os relatórios foram para a escola» (¶59), a mãe considera que, os resultados foram importantes «para trabalhar novas competências» (¶58).

Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição: Constatamos que, após a avaliação, das competências importantes para a transição para o primeiro ciclo, a mãe, foi envolvida no desenvolvimento das mesmas, estando presente e trabalhando em casa as competências referenciadas pelos diferentes técnicos «a terapia de fala para a fala, o motor a fisioterapia e tive exercícios para trabalhar em casa» (¶61), e que foi envolvida no desenvolvimento destas competências.

Existência de contactos com a anterior equipa após a transição: Após o processo de transição concluído, o relatório de transição foi facultado à nova equipa «em papel no dossier» (¶64). A mãe refere que, não teve acesso a uma cópia do relatório de

transição «só oralmente» (¶65). Acrescenta ainda que a equipa de IPI, não se deslocou ao novo contexto educativo para efetuar reunião de transição, «apenas a educadora do ensino especial» (¶66) e a professora do ensino básico, efetuaram reunião de transição. A mãe referiu durante a entrevista que nunca mais teve contacto com a equipa da IPI, porque esta fechou. Segundo a mãe, a IPI acabou «porque o presidente da câmara disse que era por falta de apoios, não tendo apoios da parte do estado, teve que fechar portas, deixou de existir» (¶70). A mãe profere esta expressão com tristeza, e subentende-se que não terá existido reunião de transição com técnicos da IPI porque esta encerrou.

Aspetos positivos e negativos da transição: A mãe quando questionada sobre a adaptação do processo de transição, às suas necessidades, esta alega que «tive o apoio necessário» (¶71) da parte da IPI e conta que a IPI «era uma família e nunca deveria ter acabado, para mim e para outros pais que tem filhos assim» (¶95). E refere como aspeto negativo da IPI «só existir a intervenção precoce até aos seis anos, e ter acabado, não ter dado continuidade» (¶95), a continuidade que a mãe se refere é o apoio até ao final do primeiro ciclo. Mas também aponta aspetos muito positivos da IPI «na intervenção precoce tínhamos reuniões todas juntas, sinto que agora não há coesão, entre terapia de fala e fisioterapia» (¶98), esta falta de coesão prende-se com a falta de apoios concentrados num só espaço «enquanto a IPI existiu tive bons apoios, terapia de fala, terapia ocupacional, hidroterapia e educadora de ensino especial» (¶89). Para a mãe é mais fácil «a gente põe ali o nosso filho e sabemos que vai ter as necessidades e técnicos especializados» (¶91), na opinião da mãe, «agora não acontece, faz fisioterapia aqui, terapia de fala ali e pronto andamos sempre de lado para lado» (¶92) e «cada técnico trabalha à sua maneira, isoladamente» (¶93). A mãe sente que deixou de existir coesão, mencionando que para ter as terapias tem que solicitar ao médico de família, uma requisição de tratamento, que por vezes não é bem preenchida, facto este que leva a mãe a ter que se deslocar novamente aos serviços de saúde para corrigir, o que segundo a mãe «tenho que andar sempre atrás dos médicos» (¶82). Esta é da opinião que deveria existir um centro especializado com todos os apoios. O facto de andar de lado para lado para beneficiar de apoios, segundo a mãe «há um desgaste monetário e psicológico, bastante» (¶87).

Reporta como aspetos negativos a colocação de uma tarefa «no início da escola tive dificuldades que alguém colocasse uma tarefa na escola para o Francisco» (¶73). Outra dificuldade sentida foi a «escolha da escola pela burocracia» (¶76) e as

«atividades extracurriculares» (¶76) porque as atividades extracurriculares eram de manhã e como não tinham ninguém para ficar com o Francisco a mãe tinha que o ir buscar à escola entre as onze horas e entregá-lo por volta das treze e trinta. Segundo a mãe aquando a inscrição deram-lhe informação contraditória quanto aos horários das atividades extracurriculares. A mãe apontou como dificuldade «os apoios económicos» (¶85), e a falta de apoio para a aquisição tecnologias de apoio «entretanto foi pedido um computador tátil para a escola já há um ano que estamos à espera, nem pela DREN nem pela Segurança Social, ainda hoje, estamos à espera do computador» (¶85).

SUSANA E SIMÃO: QUEM SÃO?

Caraterização pessoal: A Susana, atualmente desempregada, possui o quinto ano de escolaridade e refere como elementos da família a família mais próxima o marido e dois filhos, os pais, irmãos e cunhados. Encontra-se grávida de oito meses. O Simão atualmente é o mais novo, atualmente com seis anos e onze meses, com diagnóstico de paralisia cerebral. A mãe refere que teve conhecimento da IPI, através da «assistente social» (¶3) do hospital, pois até esse momento não tinha conhecimento da existência da IPI. O Simão iniciou apoio por volta dos oito meses de idade, por uma equipa de Felgueiras e posteriormente por outra equipa em Guimarães. Refere não ter sentido diferenças entre as equipas, porque não chegou a ter grande contacto com a primeira equipa. Refere que a IPI lhe prestou apoio «mediante, pronto, as necessidades que ele na altura necessitava» (¶8). Refere que a educadora da educação especial se deslocava a casa, ou seja, beneficiou de apoio domiciliário. As terapias eram prestadas no centro de paralisia cerebral - a terapia de fala, terapia ocupacional e fisioterapia. A mãe sente-se satisfeita com o apoio prestado e refere que com o início do apoio ficou «muito contente, porque é uma situação muito complicada e nós na altura, sentíamos-nos apoiados e algumas dificuldades que tínhamos a professora ajudou-nos muito» (¶13), sente-se satisfeita «tudo o que nós precisávamos, prontos, fomos apoiados na medida do possível» (¶15). A mãe refere que a modalidade de apoio foi bissemanal uma hora e meia de cada vez e a intervenção decorreu em casa até aos três anos e depois beneficiou de apoio no jardim até à transição para o primeiro ciclo.

Decisão da transição: O Simão transitou da IPI para o primeiro ciclo, aos seis anos de idade. A mãe refere que a decisão da transição foi tomada «um bocadinho a escola, mas a última palavra foi minha» (¶25). Refere que o que lhe foi dito na altura da

transição foi que «aos seis anos, ele era obrigado a ir para a primeira classe e nós fomos obrigados a metê-lo naquela unidade» (§23) e que «era obrigado a mudar porque ele já tinha idade para ir para a primeira classe» (26). Salienta que as decisões e objetivos da transição não foram registadas em documento próprio, PIAF, PIIP ou PIT. Na opinião da mãe, a professora de ensino especial e a professora titular foram os técnicos responsáveis pela transição, a mãe não se recorda da formação dos técnicos só sabe que é «professora de apoio da educação especial, se era ou não...» (§30), refere ainda que não existiram reuniões de preparação da transição pelo menos que «eu frequentasse não, se existiram foram entre eles, não é...comigo não!» (§31).

Apoio e informação aos Encarregados de Educação: A mãe considera que não participou de forma ativa no processo «fui praticamente obrigada, não me deram alternativa» (§32) a mãe sente que «acho que não tive informação nenhuma mesmo» (§32). As informações prestadas acerca do processo de transição foram contraditórias em relação às necessidades e expectativas da mãe. A mãe não estava preparada para o filho ser integrado numa unidade, mas sim, incluído numa escola regular, segundo a mãe o responsável pela transição referiu que «era obrigado a ir porque tinha a idade e que não estaria a fazer nada numa escola normal e que lá seria o ideal para ele, e, eu fui obrigada a metê-lo lá» (§33).

O técnico responsável pela transição não lhe deu informação e não promoveu contactos com a nova escola «que eu saiba, se promoveu, a mim não me foi dito nada» (§34).

A mãe não conhecia a escola, só de ouvir falar e refere ainda que a professora de educação especial foi à escola com o Simão, uma manhã «só para ele conhecer, mais nada» (§35). O técnico responsável, segundo a mãe, não informou sobre as medidas e recursos especiais de educação que se encontram em vigor no atual contexto educativo, limitando-se a dizer que «que era obrigado a ir, mais uma vez, que era obrigado a ir» (§38).

A mãe sente que não foi devidamente esclarecida sobre o processo de transição, legislação do sistema educativo, informação sobre o programa curricular do primeiro ciclo, matrícula «noutro tipo de escola? Não, não, não fui informada, era só aquela» (§41). A mãe considera que, não desenvolveu expectativas positivas sobre o filho «muito pelo contrário, só me fez que eu ficasse muito (suspiro) ansiosa e com muitas dúvidas, acho que não fui ajudada» (§42) e as suas necessidades não foram tidas em conta, pois a

mãe queria que o filho fosse para uma escola onde o filho tivesse contato com a turma e estas necessidades não foram atendidas. A mãe «achava que o filho podia ficar mais um ano na escola, o que me era dito é que o menino não tinha direito a ficar ali, tinha que ir e mais nada» (¶44) porque «era a única solução, nunca tive outra alternativa» (¶44).

Segundo a mãe, os profissionais envolvidos não informaram nem identificaram as necessidades da família acerca do processo de transição «nunca fui devidamente informada de nada, sei agora das coisas naquela altura não sabia de nada» (¶78). Não teve contato com outros pais porque «nunca me falaram nada sobre isso» (¶47), afirma ainda que não visitou diferentes escolas disponíveis para o filho antes de decidir a escola «porque nunca me disseram nada disso» (¶50), a mãe menciona que tomou conhecimento no centro de paralisia, onde recebe terapias, que outros pais foram visitar escolas antes de decidir, mas que a ela nunca lhe «disseram nada disso» (¶50).

Avaliação das competências específicas da criança para a transição: A mãe não se lembra de ter sido efetuada avaliação do desenvolvimento «não» (¶55), para avaliar as competências e necessidades do filho, também não sabe, que tipo de instrumentos foram utilizados e acrescenta que não esteve presente na avaliação do filho, apenas sabe que o filho «foi lá uma vez com a professora de apoio de ensino especial, uma hora ou duas, uma altura só, e mais nada, quando teve que mudar mudou» (¶54). Reforça que não teve acesso aos resultados da avaliação do seu filho e considera que as suas expectativas não foram tidas em conta na avaliação porque «não foi feita reunião nenhuma» (¶58) e os resultados da avaliação não foram importantes para a preparação do filho «porque não foi feito nada» (¶59).

Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição: A mãe aponta não ter existido avaliação de competências para o ingresso no primeiro ciclo, refere que a sua grande preocupação prende-se com o facto, do seu filho ser alimentado por uma pessoa sem experiência, pois o Simão apresenta graves dificuldades na deglutição. E como já tinha sido realizado um trabalho junto do jardim, a mãe gostava que o filho ficasse no jardim mais um ano letivo, um possível adiamento escolar. Não houve preocupação com estas necessidades da família e «ele teve que mudar» (¶61). A mãe refere que, na IPI não foi envolvida no desenvolvimento das competências mas «no centro de paralisia sim, no centro de paralisia aprendi como alimentar o Simão, aprendi a trabalhar várias coisas, sim, indicado pelas terapeutas, na

escola nunca, pelo contrário eu é que tinha que levar as coisas de casa» (¶64) e «eu é que tinha que lhe dar a alimentação» (¶64).

Existência de contactos com a anterior equipa após a transição: A mãe refere que não sabe se o relatório de transição foi facultado à nova equipa «não sei, eu não tenho acesso a nada, se realmente foi, está lá em baixo na escola, a mim, nunca ninguém me entregou nada» (¶65) e refere ainda que, «não tive acesso a cópia nenhuma» (¶66). No que concerne à reunião de transição com a nova equipa a mãe refere que só a equipa da paralisia cerebral se deslocou à escola para efetuar a reunião de transição. A equipa da IPI não esteve presente nesta reunião de transição, a mãe refere que, «estiveram as terapeutas só, eu não fui» (¶70) a mãe não esteve presente na reunião de transição e refere que «eu nunca fui convocada para nada» (¶71). Após o processo de transição concluído, a mãe continuou a manter contactos com a equipa da paralisia cerebral e refere que não teve mais qualquer contato com a equipa de IPI, «não nunca mais fui falar com ninguém, nunca mais me disseram nada, não me perguntaram mais nada, se o menino estava bem, se não está?» (¶72).

Aspetos positivos e negativos da transição: A mãe sente que o processo de transição não se adaptou às suas necessidades porque «tinha muitas dúvidas e muito, muito, receio, daí eu ter que, já tinha feito a matrícula para a unidade e depois, prontos, resolvi tirá-lo, e meti-o outra vez na mesma escola, esteve lá uma semana, mas tive que tira-lo porque vi que não era o ideal para ele» (¶75). Esta mãe sentiu-se perdida por falta de informação e porque as suas necessidades não foram tidas em conta, a possível retenção do filho, por mais um ano letivo. Como não foram avaliadas as competências e necessidades da criança e família esta transição, segundo a mãe, não correu muito bem «desde logo do início, não era preciso andar a massacrar o menino nem a mim» (¶76).

A mãe refere como aspetos negativos a falta de informação, falta de preparação da escola e ser forçada a tomar decisões contrárias às suas expetativas.

Agora a mãe sente que este tipo de transição correspondeu ao que desejava para o seu filho, mas podiam ter sido evitados alguns erros por falta de informação. A «insegurança que eu tinha passava isso tudo, tudo para ele, ele sentia isso tudo» (¶78) no início «eram muitas dúvidas, muitas incertezas» (¶77). Aponta ainda que «tive muitas, muitas dificuldades mesmo, muitas dificuldades e receios» (¶79). Um outro aspeto negativo foi «o facto de tirar o meu filho do ambiente dos normais, ele dava-se

muito bem, ele já os conhecia muito bem, dava-se muito bem» (¶83), o facto de não poder permanecer mais um ano no jardim que segundo a mãe ajudava no processo de mentalização «lá-me mentalizando mais, não é?» (¶84) «foi uma mudança forçada» (¶84), refere ainda como aspeto negativo a ausência de uma tarefa.

Para a mãe existiram mais aspetos negativos do que positivos, as expectativas dos técnicos chocaram com as expectativas da mãe, ou seja, os técnicos tinham expectativas irrealistas, segundo a mãe.

A ausência de redução de turma e a falta de tarefa fez com que a mãe recuasse na sua decisão e aceitasse a integração na unidade de multideficiência com inclusão na turma do regular.

Apresentação de resultados: Cruzamento e discussão das perspetivas dos participantes

Nesta segunda parte da apresentação dos resultados obtidos com as entrevistas realizadas, promovemos o cruzamento das perspetivas, estabelecendo os pontos em comum e as diferenças mais significativas, para desta forma as relacionar com a literatura consultada. Para o efeito, apresentamos o cruzamento das diferentes perspetivas dos participantes, tendo por base as categorias e subcategorias que consideramos neste estudo.

Das quatro mães entrevistadas, três encontram-se desempregadas, todas as entrevistadas são mães de crianças com NEE, duas com diagnóstico de trissomia 21 e duas de paralisia cerebral. Todas as quatro famílias são de tipo nuclear com filhos. Três famílias foram referenciadas à IPI, por serviços de saúde e uma por elemento de equipa de IPI, amiga da família. Uma família beneficiou de apoio durante cinco anos e as restantes três durante seis anos. Todas as mães referiram não terem conhecimento da IPI, antes de beneficiar do apoio. Duas foram apoiadas sempre pela mesma equipa e duas referem ter tido contacto com outras equipas, no entanto, referem não encontrar diferenças entre ambas.

Três famílias beneficiaram de uma média de cinco serviços diferentes prestados pela equipa multidisciplinar de IPI, e uma beneficiou de apoio de equipa monodisciplinar com apoio de equipa terapêutica no centro de paralisia cerebral. Todas as mães sentiram apoio, contentamento, alívio com o início do apoio da IPI, todas manifestaram satisfação com o apoio. Todas as mães referem a existência de apoios e serviços não

prestados - terapia ocupacional, fisioterapia, apoio à família e o corte do apoio domiciliário no último ano anterior à transição.

Relativamente à criança apoiada, uma é do sexo feminino e três do sexo masculino. Todas as crianças são as mais novas na fratria. Três mães referem a modalidade de apoio bissemanal e uma das mães constatou ter beneficiado de oito apoios semanais. Como modalidade de apoio, duas mães referem ter recebido apoio na sede da IPI e no domicílio, uma refere apoio no domicílio e no jardim de infância e uma outra refere ter sido apoiada em quatro ambientes - no domicílio, na sede da IPI, na creche e no jardim.

Decisão da transição

À data da entrevista todas as crianças frequentavam o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Duas das famílias iniciaram o processo de transição logo no início do último ano letivo com o apoio da IPI, doze meses antes da transição, enquanto outra família refere seis meses antes. Assim podemos referir que o planeamento da transição iniciou-se maioritariamente entre os 6 e os 12 meses, o que está de acordo com a literatura, que aponta a importância do planeamento atempado da transição que é, sobretudo, um processo extenso e contínuo, que deve iniciar-se 12 meses antes da transição, e que implica a preparação da criança, da família e dos profissionais, incluindo não só os que integram os serviços que enviam como os que recebem (Hanson, 2005; Massachusetts Department of Early Education and Care and Massachusetts Department of Public Health, 2007; Rosenkoetter et al., 1994; Rous & Hallam, 2006). No entanto, uma participante refere não ter existido processo de planeamento da transição. Hanson (2005) reforça esta ideia lembrando que sem uma cuidada planificação entre os serviços, a transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para o jardim de infância ou escola, pode decorrer desorganizadamente e ser pouco eficiente.

Ao nível da decisão da transição encontramos forte congruência nas respostas das mães visto que todas referem envolvimento nesta tarefa (embora com graus eventualmente diferentes de participação na decisão) o que está de acordo com as práticas centradas na família que advogam um papel ativo da família na tomada de decisões. A decisão foi tomada num dos casos pela educadora de educação especial e família, noutros dois pela família e equipa conjuntamente e noutro caso pelo jardim e família.

Relativamente ao apoio e informação, três mães referem ter recebido informação acerca da importância de elaborar relatório de transição e efetuar uma reunião de transição. Estas perspetivas encontram-se de acordo com as práticas recomendadas pela literatura profissional que refere que transições bem sucedidas dependem do processo de comunicação entre as famílias e os profissionais (Hanson, 2005) e que ajudar as famílias a ter acesso a informação ou conhecimento é uma componente importante da abordagem centrada na família (Bailey & Powell, 2005; Harbin, et al., 2007).

Uma mãe aponta ter solicitado um professor de educação especial à DREN para uma escola privada, e outra mãe solicitou uma tarefa, tendo uma mãe referido que lhe foi dito que o seu filho era obrigado a transitar pois tinha que ir para a primeira classe. Na literatura esta é uma das dificuldades evidenciada pelas famílias levando os investigadores a destacar a importância dos programas garantirem a continuidade de apoios especializados que se verifiquem serem necessários e adequados e de equipamento, bem como a garantia de colocação de profissionais especializados nos novos contextos educativos (Bruder, 2010; Shotts, et al., 1994; Wolery, 2002).

No que diz respeito aos registos das decisões da transição em documento próprio, três mães referem ter sido feito o registo das decisões num plano (PIAF, PIIP, PIT) e uma mãe refere não ter existido registos. No PIIP devem constar entre outros elementos os procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal (Decreto-Lei 291/2009, art. 8º, alínea e).

As quatro participantes referem ter existido um responsável pela transição – três dizem ter sido a educadora da IPI ou educação especial e uma a professora de educação especial e a professora titular da turma em conjunto. Este processo é defendido por Hanson (2005), Rosenkoetter et al. (1994) e o WPPNE (2007b) que referem que o processo de transição deve incluir um profissional responsável que acompanhe e supervisione todo o processo e promova relações de parceria eficazes entre todos os intervenientes.

Quanto à formação do técnico responsável pela transição, todas as mães referem que os profissionais possuíam especialização em educação especial. E quanto à existência de reuniões de preparação da transição, três participantes referem terem existido reuniões de equipa com a frequência trimestral, e apenas uma referiu não ter existido nenhuma reunião, pelos menos que ela estivesse presente. A este respeito o WPPNE (2007b) aponta como prática recomendada a realização de reuniões periódica de revisão do PIIP

para avaliação dos objetivos anteriormente planeados e adição de novos resultados e estratégias para preparar a criança e família para o sucesso depois da IPI.

Apoio e informação aos Encarregados de Educação

Relativamente à colaboração e informação prestada à família acerca do processo de transição, três mães apontam ter tido colaboração e apoio, estando presentes em todas as decisões da transição. Apenas uma mãe cita que não teve o apoio desejado e não colaborou no processo de transição. Esta mãe sente que foi obrigada, que não lhe deram qualquer alternativa de escolha, referindo ainda que não teve qualquer informação sobre o processo. A importância da informação e colaboração é destacada por Hanson (2005) e por Harbin et al. (2007) que referem que a transição deve ser marcada por uma comunicação clara e constante, com base em princípios de respeito e por relações de colaboração. A investigação salienta que famílias informadas são mais confiantes e competentes (Trivette, Dunst, & Hamby, 2010).

Quanto às informações prestadas acerca do processo de transição, três mães apontam que receberam informação sobre o novo programa do primeiro ciclo, sobre a nova equipa, continuidade dos apoios, sobre a avaliação da criança e sobre a escolha do novo programa. Só uma das participantes referiu não ter tido qualquer informação sobre o processo. Estas percepções destacam o pensamento de Bailey e Powell (2005) quando referem que a forma e extensão da informação disponibilizada às famílias torna-se uma componente crítica da IPI, bem como a importância dos apoios e das práticas de qualidade subjacentes aos procedimentos deverem ser desenvolvidos, ao longo do processo, como meio privilegiado de potenciar transições de sucesso (Hanson, 2005; Harbin et al., 2007). Os profissionais podem fornecer informações acerca do comportamento e desenvolvimento da criança, iniciar contactos com o novo serviço, visitar o novo contexto, bem como fazer recomendações específicas às famílias. Estes servem como uma ligação entre a família e o novo programa (Hanson, 2005).

No que concerne aos contactos com a nova escola, três participantes referem que, fizeram reuniões com a nova equipa e visitaram a escola, tendo sido as visitas um fator determinante da sua escolha e decisão. Uma das mães refere que não conhecia a escola nem a equipa. Kraft e Pianta (2000) propõem práticas de transição que evidenciaram resultados muito positivos numa série de estudos, nomeadamente: reuniões com a família, promoção de visitas, promoção de contactos com os pares, colaboração entre escolas e coordenação entre serviços.

Sobre a questão colocada sobre a informação que o técnico responsável pela transição prestou sobre as medidas e recursos especiais de educação em vigor, três mães referem que o técnico responsável pela transição informou sobre as medidas e recursos especiais de educação em vigor, nomeadamente sobre legislação, colocação de um professor, redução de turma, contribuindo então para o aumento das expectativas positivas sobre o futuro das suas crianças. As transições eficazes são caracterizadas por relações positivas e de colaboração entre as famílias e os profissionais (Hanson, 2005). Apenas uma das mães refere que o técnico não lhe facultou qualquer tipo de informação, pelo contrário criou, segundo a mãe, muita ansiedade e stress. Alertamos para esta situação, pois esta mãe referiu anteriormente que não existiu um responsável pelo processo de transição, facto este que nos leva a interrogar se esta mãe teve algum apoio a este nível.

Durante o processo de transição, duas mães citam que as suas necessidades foram sempre tidas em conta, tendo sido muito ajudadas e esclarecidas sobre as suas dúvidas e materiais. No entanto, as outras duas mães referem que as suas necessidades não foram tidas em conta, uma refere que teve dificuldade na colocação de uma tarefaira e outra foi obrigada a efetuar o processo de transição, sem qualquer preparação antecipada. As expectativas irrealistas da parte da equipa e a não colaboração no processo de adiamento escolar foram apontadas por uma mãe como barreiras. Estas dificuldades sentidas pelas famílias vão de encontro aos resultados encontrados nas investigações de Lovett e Haring (2003) e Shotts et al. (1994) que apontam a insatisfação de famílias por não conseguirem satisfazer as suas necessidades e objetivos para a transição. As decisões tomadas pelos serviços devem ir ao encontro das necessidades individuais (Shotts, et al., 1994).

Quanto à identificação e avaliação das necessidades da criança e família, a maioria das mães referiram que esta se realizou através de reuniões, PIIP e escalas; apenas uma mãe referiu, não ter sido efetuada qualquer avaliação de necessidades. Relativamente ao contacto com outros pais que estivessem a viver o mesmo processo, apenas uma mãe refere ter tido contacto, tendo este sido benéfico e importante para a escolha do transporte adaptado. As outras mães referem não ter sido importante e uma acrescenta não ter tido oportunidade por falta de informação.

A visita ao novo contexto escolar foi apontada por três entrevistadas como importante e influenciadora da decisão e escolha. O facto de um órgão de gestão de agrupamento apoiar as necessidades e expectativas de uma das mães, contribuiu para a

sua escolha imediata em relação à escola. O espaço e a equipa técnica influenciaram a escolha da maioria dos participantes, apenas uma das mães entrevistadas referiu que não visitou escolas, porque não lhe foram feitas propostas de visita, refoçando que o processo não correu bem. A revisão da literatura evidenciou que o envolvimento da família nesta etapa passa também pelo desenvolvimento de vias de comunicação e diálogo com o novo contexto educativo, como são exemplo as visitas periódicas, os contactos informais e as reuniões (Hanson, et al., 2000; Lovett & Haring, 2003; Rous & Myers, 2006).

Podemos concluir que as expetativas e necessidades das mães são muito importantes para o sucesso da transição, assim como as visitas, partilha de informação e colaboração mútua entre a equipa. Estes resultados estão em sintonia com os resultados demonstrados por alguns investigadores que referem que o plano de transição deve incluir procedimentos que podem ir desde a escolha conjunta com os pais do novo contexto, à passagem de informação, através de relatórios¹⁵, PIIP, ou outros documentos, até ao contacto pessoal através de visitas ou de reuniões com todos os envolvidos: família, criança, técnico responsável e profissionais do novo contexto (Edelman, 2005; Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Avaliação das competências específicas da criança para a transição

Para a avaliação das competências específicas da criança para a transição, a maioria das mães, referem ter sido avaliadas através das escalas de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths e Growing Skills e em reuniões, só uma mãe refere que, não sabe e não esteve presente em qualquer avaliação.

Verificamos que a maioria das mães referem ter estado presentes durante avaliação e sentem que as suas expetativas foram tidas em conta durante a avaliação das competências da criança. Destacando assim a extrema importância dos resultados da avaliação, para a preparação de competências da criança. Acrescentam ainda que esta avaliação serviu para trabalhar mais competências e poder ajudar em casa os seus filhos. Estes dados estão totalmente em sintonia com os quatro resultados inter-relacionados da transição para a família enumerados por Harbin et al. (2007), como apontamos no capítulo II, a facilitação do desenvolvimento da criança, o conhecimento, o sentimento

¹⁵ O Relatório de Transição tem o objetivo de partilhar toda a informação relevante recolhida ao longo do processo de apoio com os professores e outros profissionais que vão acolher a criança e família no novo contexto, de forma a que não seja necessário iniciar processos de recolha de informação já existente e a que seja dada continuidade aos objetivos e atividades pedagógicas e terapêuticas necessárias.

de auto-eficácia e a adaptação e participação significativa da família em todas as tarefas da transição.

Quando questionadas sobre a partilha de resultados, apenas duas mães referem ter tido acesso aos resultados através de relatórios e cópias, uma outra mãe acrescenta que teve acesso aos resultados oralmente e que o relatório foi para a escola, e uma outra mãe, refere que não teve acesso a nada. Podemos concluir que foram usados instrumentos de avaliação, as famílias na maioria estiveram presentes e tiveram acesso aos resultados da avaliação. Segundo as participantes estes resultados evidenciaram-se muito importantes para o desenvolvimento de novas competências da sua criança, o que está de acordo com o trabalho de McWilliam (2003) que evidencia a importância de dar feedback às famílias das avaliações com a informação que estas desejam sobre as suas crianças através dos relatórios das avaliações e outros de forma a assegurar que os pais tomam decisões informadas no que diz respeito aos assuntos que os afetam e às suas crianças.

Desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição

No desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição, a maioria das participantes referem que o desenvolvimento das competências da criança, necessárias ao processo de transição, foram desenvolvidas no domicílio pelas famílias e na IPI, por equipa transdisciplinar e multidisciplinar, tendo apenas uma das mães referido não ter tido qualquer tipo de apoio. Todas as participantes constatarem ter sido envolvidas no desenvolvimento destas competências através de atividades facultadas pela equipa. Sentiram colaboração e ajuda mútua. Estas perspetivas vão de encontro ao defendido por Hanson (2005) que os profissionais e famílias devem centrar-se em ensinar à criança competências necessárias para o novo contexto.

Mesmo a mãe que refere que não teve sucesso na transição, teve apoio nesta área, pela equipa da paralisia cerebral, que segundo a mãe, foi o seu suporte para o desenvolvimento de competências no seu filho, tendo sido facultado por esta equipa, estratégias posturais a adotar durante a alimentação, estratégias estas que a mãe pode trabalhar nos diferentes contextos naturais da sua criança.

Existência de contactos com a anterior equipa após a transição

Após a transição, a maioria das mães entrevistadas, referem que o relatório de transição foi facultado à nova equipa, apenas uma mãe referiu que não sabe. Outro

aspeto a relevar pelas mães foi o facto de terem deixado de manter contacto com a anterior equipa de IPI após a reunião de transição do início do ano letivo, aspeto este causador de muito stress. Uma das mães acrescentou que não esteve presente na reunião de início de ano letivo, apenas estiveram os técnicos da paralisia cerebral. Uma das mães referiu não ter sido necessário efetuar reunião de transição no início do ano, porque o processo foi devidamente encaminhado em julho, e tendo sido já efetuadas varias reuniões ao longo do ano com o novo contexto e equipa. Uma outra mãe referiu que na reunião do início do ano letivo só esteve a professora de educação especial e a professora titular de turma e uma outra mãe refere que esteve toda a equipa da IPI.

A importância destes resultados são destacados por Rosenkoetter et al. (1994) quando referem que as transições são muitas vezes stressantes para as crianças e as famílias porque há uma separação dos profissionais do programa com os quais desenvolveram fortes vínculos e o ingresso em programas com novos profissionais e métodos diferentes de interagir com as crianças e famílias.

Aspetos positivos e negativos da transição

As mães apontam como aspetos positivos da transição, o apoio da IPI, as reuniões de transição, o registo no PIIP e PIT, as visitas ao novo contexto educativo, o conhecimento da nova equipa antes da transição, a intervenção de uma equipa de IPI no terreno e o apoio da direção do agrupamento. Mencionam ainda a importância da participação das famílias na avaliação das competências da criança e o desenvolvimento das mesmas em colaboração mútua. A partilha de informação sobre a legislação, a escolha do espaço, programa curricular do primeiro ciclo, redução de turma, partilha de resultados da avaliação do desenvolvimento, partilha do relatório de transição à nova equipa e família, materiais de apoio, e reuniões antecipadas entre programas a articulação com a professora da escola. Estes resultados são salientados pelos investigadores que salientam que as informações, os recursos e apoios disponíveis podem contribuir para o sucesso global da experiência da transição, para todos os participantes (Edelman, 2005; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Hanson, 2005; Rous, 2009).

As participantes enumeram como aspetos negativos da transição, a melhorar, a colocação de tarefa e materiais de apoio bem como apoios económicos. Mencionam ainda a importância do apoio dos diretores do agrupamento no cumprimento da legislação, e a inclusão das crianças com NEE nas atividades extracurriculares, com apoio de professores especializados. Estes aspectos estão em consonância com os

trabalhos desenvolvidos por Shotts et al. (1994) e por Wolery (2002), pois referem que os serviços devem ser ininterruptos, garantindo-se a continuidade de apoios especializados que se verifique serem necessários e adequados bem como o equipamento, e a garantia de colocação de profissionais especializados nos novos contextos educativos (Shotts, et al., 1994; Wolery, 2002).

As participantes referem sentir muito a diferença de filosofia entre os serviços, pois a IPI “é uma família”, referem ainda que existem diferenças entre a IPI e a educação especial, pois deixa de existir contacto próximo com os técnicos e as mães deixam de estar presentes.

Segundo as mães após a transição da IPI, existem serviços que cessam, como por exemplo terapia de fala, hidroterapia, terapia ocupacional, fisioterapia e o apoio de educadora de IPI. As famílias são obrigadas a procurar os serviços na comunidade e a solicitar uma prescrição de tratamento ao médico assistente o que causa desgaste emocional e económico. As mães fazem notar que a obtenção desta prescrição para poder beneficiar de terapias carece de várias burocracias, necessidade de tempo para esta tarefa e que não podem escolher os profissionais nem os horários, o que lhes causa muitos transtornos. Os serviços por vezes são dispersos, as crianças e famílias beneficiam de terapia de fala num local e fisioterapia noutro, acabando por se perder a articulação entre os técnicos, a existência de reuniões conjuntas para planificação e avaliação da intervenção. Assim, estes resultados vão ao encontro de outro estudo nos quais os pais referem preocupações com a continuidade, ou não, de serviços especializados e o modo como estes são fornecidos, nomeadamente a disponibilização de serviços de terapia ocupacional, terapia da fala, fisioterapia, psicologia, treino de audição (Rosenkoetter, et al., 1994). Esta dispersão de apoios e a ausência da sua articulação contraria a importância de uma coordenação e integração¹⁶ eficaz de serviços e recursos tal como é defendida por Hanson (2005) e Shotts et al. (1994) que referem que esta possibilidade oferece muitos desafios a todos os intervenientes.

A intervenção efetuada ao nível do 1º ciclo evidencia, segundo as mães um domínio mais técnico, centrado na criança e não nas necessidades e expectativas da família, filosofia contrária ao que aprenderam na IPI e que contraria, na nossa opinião, as práticas recomendadas. As mães referiram que neste ciclo sentem menos apoio à família e que sentem-se mais perdidas após a transição. A mudança de serviço e de técnicos

¹⁶ A coordenação de serviços baseia-se no pressuposto de que a integração de serviços tem melhores resultados do que os serviços não integrados.

inibe as mães no relacionamento, causando-lhes stress. O facto de deixar os filhos no novo contexto educativo e não poderem assistir, causa-lhes confusão e insegurança. Estas perspetivas encontram-se de acordo com o verificado em outros estudos, que revelam que as famílias manifestam stress e sentimentos de insegurança perante a mudança (Hanline, 1988; Hanson et al., 2000; Shotts et al., 1994). Hanson et al. (2000) e, posteriormente, Pianta e Kraft-Sayre (2003) deram relevância à percepção que os pais constroem sobre a entrada dos seus filhos para a escola. Esta advém, em grande medida, da preparação e troca de informação que lhes é fornecida, ao longo dos contactos e interações estabelecidas com os profissionais. Inseguros quanto a si próprios e aos seus papéis, muitas vezes estes contactos estão associados a uma experiência (passada ou presente) negativa: ou porque a sua participação e opiniões nem sempre foram bem acolhidas e levadas em conta ou porque a falta de preparação e de informação foram notórias ao ponto de interferir seriamente no processo de transição (Hanson et al., 2000; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Um outro fator que pode condicionar o sucesso da transição é o facto de não existir planeamento da mesma e a não valorização das expectativas da família. Segundo Hanson (2005) a transição é vista por vários atores – sejam eles pais ou professores – como um acontecimento específico, uma mera formalidade ou uma reunião, mais do que um processo extenso e co-participado de planificação para a criança e para a família.

Estes resultados corroboram com um estudo do NECTC, já referenciado no capítulo II, desenvolvido por Stricklin et al. 2005, que também aponta como principais barreiras à transição: (a) Medo e ansiedade dos familiares sobre o processo de transição dos seus filhos para o próximo programa; (b) diferenças filosóficas e institucionais entre os ambientes e mudança na frequência e intensidade dos serviços; e (c) falta de terapeutas e professores competentes nas escolas.

Três das mães entrevistadas referem a importância da continuidade dos apoios por parte da IPI ou a criação de um serviço onde possam ter todos os apoios centrados num único espaço, defendendo a sua participação durante as sessões, como forma de aprendizagem e promoção de competências para lidar com os filhos. Esta última percepção vem de encontro com um aspeto de toque da intervenção centrada na família, e defendido por inúmeros especialistas e investigadores, que se prende com a promoção de confiança e da competência da família acerca da aprendizagem e desenvolvimento da sua criança (Bruder, 2010; Dunst, 2007; Harbin, et al., 2007; McWilliam, 2010).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Na entrada no século XXI, após mais de 30 anos de intenso crescimento no campo da IPI, os contributos da teoria biopsicossocial do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff, 2010), da investigação e da prática (Bruder, 2010, Dunst, 2007; Guralnick, 2011; McWilliam, 2010) convergeram de forma muito especial num conjunto consensual de práticas baseadas na evidência e em valores.

A transição é atualmente um dos temas mais atuais no domínio da IPI e alvo do interesse de inúmeras universidades, centros, investigadores, pais e profissionais. As transições são inevitáveis e estão associadas a sentimentos de incerteza e de elevada preocupação que podem ser potenciados quando está envolvida uma criança com deficiência ou em risco de atraso grave no seu desenvolvimento (Hanson et al., 2000; Rosenkoetter et al., 1994).

As transições com sucesso são caracterizadas por uma série de passos bem planeados que facilitam o movimento de uma criança e da sua família para um modo de serviço diferente sem qualquer interrupção dos serviços de intervenção (Bruder, 2010) e são definidas como a ausência de problemas de maior numa variedade de processos (Entwisle & Alexander, 1988). Na literatura que consultámos existe um amplo acordo nesta matéria. Uma transição efectiva ou bem sucedida tem necessariamente de ir ao encontro de um conjunto de práticas recomendadas, mesmo quando implementadas por um conjunto de parceiros, numa variedade de contextos e em múltiplos domínios de continuidade, devendo, de acordo com Bruder (2010), Bruns e Fowler (2001), Edelman (2005), Hanson (2005), Pianta e Kraft-Sayre (2003), Rous (2008), Rous e Hallam (2006); Rous, Hallam et al. (2007), Rous e Myers (2006), Rosenkoetter e Schroeder, (2008), Rosenkoetter et al. (2009), WWC (2008) e o WPPNE (2007b), incidir a nível de:

- Filosofia e orientação teórica dos planos de transição, devendo os mesmos privilegiar um modelo de envolvimento da família, numa abordagem pró-ativa e co-participada de planificação para a criança e para a família;

- Planificação e uniformização de procedimentos específicos de transição, designadamente de procedimentos administrativos e técnicos;
- Trocas de informação, comunicação e estabelecimento de relações atempadas, positivas e de colaboração entre as famílias e os profissionais;
- Preparação dos profissionais dos serviços envolvidos, trabalho em equipa e coordenação entre os serviços emissores e os serviços recetores;
- Modelos de cooperação formalizados que promovam visitas, reuniões e encontros diversificados que promovam a continuidade dos serviços e apoios e a preparação cuidada da transição;
- Preparação da criança para novos ambientes, mediante o desenvolvimento de procedimentos específicos ao nível da avaliação, planificação e intervenção;
- Conformidade com a legislação em vigor, com destaque para as questões relacionadas com a avaliação de elegibilidade e a articulação entre o PIIP e o PEI.

Sem pretendermos descrever a relação entre as experiências de transição bem sucedidas e as práticas atualmente recomendadas, até porque a transição é um processo complexo e multifacetado (Bruder, 2010; Hanson, 2005), os contributos apresentados pelos autores e apoiados pela investigação sugerem que a ocorrência de transições efetivas e suaves pressupõe o desenvolvimento de objetivos claros, compreensíveis e partilhados, capazes de ajudar as comunidades a trabalharem conjuntamente para um mesmo fim.

A investigação nas transições para a escola básica refere que as práticas de transição estão ligadas a resultados positivos na escola (Schulting et al., 2005), a “prontidão” da criança é enfatizada, as ações tomadas pelas escolas, professores e pais são importantes, as relações são consideradas a chave para o processo da transição e as escolas devem estar também prontas para receber a criança e prestar os serviços e apoios necessários à sua pela inclusão.

Os objetivos deste estudo eram os de conhecer, compreender e explorar as percepções dos pais/encarregados de educação acerca do processo de transição da Intervenção Precoce na Infância para o 1º Ciclo.

Com estes objetivos, desenvolveu-se uma investigação que utilizou um modelo qualitativo de recolha (entrevista semiestruturada) e tratamento de dados (análise de conteúdo).

Neste estudo participaram quatro mães, com idades compreendidas entre os 37 e os 45 anos, cujos filhos(as) transitaram no ano letivo 2010-2011 para o 1º Ciclo do Ensino Básico a quem foi perguntado (a) quando ficou decidido o processo de transição e como; (b) que tipo de apoio e informação prestado aos encarregados de educação; (c) que tipo de avaliação das competências específicas da criança para a transição; (d) que tipo de desenvolvimento das competências da criança para o processo de transição; (e) que tipo de contactos existe após a transição com a equipa anterior; e (f) que aspetos positivos e negativos do processo de transição.

Conscientes de que abordamos apenas alguns aspetos de uma realidade que é, sem dúvida, muito mais complexa, acreditamos que os dados obtidos permitiram focar aspetos importantes que nos cumpre salientar.

Após analisar e cruzar as perspetivas das participantes, constatou-se que as perspetivas concordantes por três ou quatro participantes são: (a) a decisão da transição foi tomada pelas famílias e profissionais; (b) o planeamento iniciou-se entre 6 a 12 meses antes da transição; (c) as decisões da transição foram registadas num plano; e (d) existência de responsável pela transição e de reuniões de preparação da transição; (e) prestado apoio e informação sobre aspetos diversos da transição; (f) contactos com a nova escola através de reuniões e visitas; (g) avaliação e desenvolvimento de competências da criança para a transição com envolvimento das famílias; (h) relatório de transição partilhado com nova equipa; (i) inexistência de reunião de transição no início do ano lectivo entre a família e programas de envio e receção (j) inexistência de contactos com a IPI após a transição.

No seu conjunto, constatou-se que as perspetivas semelhantes, isto é, concordantes entre todas as quatro participantes são: (a) a decisão da transição foi tomada pelas famílias e profissionais; (b) existência de responsável pela transição; (c) avaliação e desenvolvimento de competências da criança para a transição com envolvimento das famílias; (d) inexistência de contactos com a IPI após a transição.

E, por fim, relativamente aos aspetos positivos e negativos do processo de transição, as participantes referiram como aspetos positivos a proximidade com a escola antes da transição (visitas ao novo contexto educativo, reuniões e encontros, conhecimento da nova equipa antes da transição, etc.), o apoio da IPI na preparação da criança para a transição e promoção da competência e confiança da mãe para cuidar do seu filho (partilha de informação, participação das famílias na avaliação das competências da criança e no desenvolvimento das mesmas em colaboração mútua) e a

continuidade do trabalho pela nova equipa (partilha do relatório de transição com a nova equipa e família, reuniões e partilha de materiais de apoio). Como aspetos negativos as participantes referiram o deixar de ter apoio da IPI, a não colocação na escola de professor especializado, a existência de diferenças filosóficas e institucionais entre os programas, a falta de informação, a descontinuidade dos serviços e apoios, a falta de articulação e apoio na aquisição de produtos de apoio necessários, as necessidades e expectativas individuais não foram tidas em conta o que provocou insegurança, angústia e stress.

Um dos achados mais interessantes é que o aspeto mais positivo do processo de transição para as mães entrevistadas é o apoio da IPI (preparação da criança para a transição e promoção da competência e confiança da mãe para cuidar do seu filho) e um dos aspetos mais negativos é deixar de ter apoio da IPI. Pareceu-nos que este facto é fortemente influenciado por outro aspeto relatado como muito negativo que são as diferenças filosóficas e institucionais existentes entre os programas e a mudança na frequência e intensidade dos serviços e apoios, sobretudo, as dificuldades e burocracias relatadas para obter as terapias e os apoios especializados que as crianças necessitam após a transição. Estes resultados estão de acordo com um estudo do NECTC, já referenciado no II e IV capítulo, desenvolvido por Stricklin et al., 2005.

Emerge da percepção desta realidade em concreto que a transição é, efetivamente, um processo gradual e complexo, não um acontecimento ou um resultado específico, que envolve uma multiplicidade de fatores capazes de influenciar as vivências de crianças, famílias e profissionais. Compreender isto, apesar de acreditarmos que estas reflexões não são passíveis de serem generalizáveis, motiva-nos a uma reflexão profunda sobre o que se pode concretizar nas políticas educativas, nos serviços, nas comunidades e nas práticas dos responsáveis de caso, partindo dos recursos e da realidade local.

Nesta ordem de ideias, estes resultados reforçam um conjunto de fatores críticos que, conjugados e contextualizados, parecem promover a ocorrência de transições bem sucedidas, nomeadamente: a importância de preparar atempadamente a criança, a família e os profissionais dos serviços que enviam e recebem e de iniciar atempadamente (com um ano de antecedência) um plano de transição que tenha em conta as necessidades e expectativas individuais da criança e sua família; a qualidade do apoio e da informação prestada pelo responsável de caso no acompanhamento prestado à família ao longo do processo; a importância de estabelecer relações positivas e de colaboração entre as famílias e os profissionais, de partilhar toda a informação

disponível e prestar os apoios necessários para a transição (legislação, produtos de apoio necessários no novo ambiente, grupos de pais e contactos com outros pais, visitas ao novo contexto, contacto com os pares, etc.).

Outros aspetos a salientar referem-se à importância da avaliação e desenvolvimento das competências necessárias para que a criança se adapte ao novo contexto; à necessidade de colaboração/articulação entre as famílias e os profissionais dos serviços envolvidos, de forma a assegurar a continuidade dos serviços e apoios especializados (ex.: equipamento e colocação de profissionais especializados) e ao desenvolvimento de transições suaves que minimizem as disrupções no sistema familiar e nas rotinas.

As nossas descobertas sugerem também a necessidade da IPI e seus profissionais se centrarem nos impactos da família e impactos da criança, e não apenas num. Se há uma mensagem deste estudo para os profissionais de IPI é que nenhuma intervenção, independentemente da eficácia de como ela está desenhada ou implementada, terá pouco impacto se não conseguir partir das necessidades e expectativas da família. As histórias das famílias abrem uma janela para a forma como as famílias fazem sentido dos seus mundos (Bernheimer & Weisner, 2007) e deve ser a partir destas histórias e destes mundos que devem ser encontrados os objetivos de intervenção no PIIP.

Temos consciência que a forma como recolhemos os dados apenas nos permite avaliar as ideias e percepções das famílias entrevistadas. Com efeito, não fizemos qualquer observação direta nem consultámos processos ou materiais utilizados. Pensamos no entanto que os dados obtidos permitem uma visão do que são atualmente as práticas de transição na Intervenção Precoce na Infância.

Partilhamos da opinião de Hanson e Bruder (2001), citadas por Hanson (2005) que, reconhecem a distância que prevalece entre o campo teórico e o prático. Como prova evidente disso apontam as frequentes falhas dos serviços e o facto das transições das crianças não decorrerem de forma suave. Nesta sequência sugerem a emergência de um compromisso partilhado, com o qual concordamos, envolvendo todos os intervenientes no processo de transição, nos seus diferentes níveis.

Não sendo nossa intenção propor modelos generalizáveis, desejamos dar um contributo no sentido de que as equipas e comunidades reforcem a qualidade da sua rede de serviços e recursos consubstanciada por uma efetiva capacidade de resposta à ampla variedade de necessidades das crianças com NEE, ou em risco, e suas famílias.

Assim, a questão da transição entre o jardim de infância/IPI e o primeiro ciclo/serviços de educação especial é, acima de tudo, uma questão de política ou

procedimento de continuidade educativa. Dentro dessas linhas de orientação, é da máxima importância a articulação do PIIP com o PEI quer ao nível da sequência nas aprendizagens, quer ao nível da continuidade dos serviços e apoios necessários, sobretudo de serviços de educação especial onde devem estar integradas as terapias, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, por isso, determinante que os serviços e as aprendizagens implementadas no ensino básico sejam um processo continuado e sem essa continuidade, a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes.

Daí a importância de se trabalhar na construção de processos de articulação, garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito das suas transições, agente do seu próprio desenvolvimento.

O número de participantes neste estudo poderá ser demasiado pequeno para se fazerem generalizações. Desta forma, para a expansão do conhecimento sobre as perspetivas e experiências dos pais com as práticas de transição, são necessárias futuras pesquisas mais abrangentes.

Uma segunda limitação é que esta informação reflete as perspetivas dos pais, que pode diferir das perspetivas dos profissionais. Realizar um levantamento de como os profissionais experienciam a transição seria um complemento interessante para este estudo.

Deveriam explorar-se as discrepâncias entre práticas habituais e práticas recomendadas. Tal seria útil para orientar os responsáveis pelas novas políticas, universidades, coordenadores nacionais, regionais e locais e supervisores sobre que recursos podem ser proporcionados para ajudar os profissionais a desenvolverem-se e a trabalhar com base em práticas baseadas na evidência pois só desta forma poderão verdadeiramente apoiar as famílias a fortalecer o desenvolvimento dos seus filhos.

O objetivo que definimos será tão mais atingido quanto este trabalho contribuir para o aumento do conhecimento acerca das perspetivas dos pais no domínio da transição e, concomitantemente, para a compreensão pelos profissionais de IPI das condições que fazem com que as práticas recomendadas baseadas na evidência sejam uma realidade.

Acreditamos que a consolidação do SNIPI terá de assentar na definição de um conjunto de princípios, orientações e práticas que se revelem adequados e exequíveis nos contextos nacional, regional e local e que se imponham pelos seus resultados. O desenvolvimento de um sistema verdadeiramente adequado à realidade portuguesa tem

necessariamente de se alicerçar nas avaliações dos resultados obtidos, com uma forte componente pragmática. Foi isso que nos motivou a empreender o trabalho que agora apresentamos. Como ele pretendemos conhecer e dar a conhecer uma realidade que pode escapar ao nosso olhar quotidiano de profissionais comprometidos mas que não escapa à atitude rigorosa de pesquisa sistemática.

Cabe-nos aperfeiçoar as práticas de transição com base nas evidências da investigação e no feedback de famílias, pois só desta forma poderemos verdadeiramente preparar a criança e família para o sucesso depois da IPI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. C. (2009). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal. Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. *Coleção Informar*, 3 (Vol. I, II). Lisboa: Instituto Nacional da Reabilitação.
- Bailey, D. B. & Powell, T. (2005). Assessing the information needs of families in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (pp. 151-184). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Winton, P. J., Huntington, G. S., Comfort, M., Isbell, P., O'Donnell, K. J., & Helm, J. M. (1986). Family-focused intervention: a functional model for planning, implementing and evaluation individualized family services in early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10, 156-171.
- Bernheimer, L. P. & Weisner, T. S. (2007). "Let me just tell you what I Do All Day..." The family story at the center of intervention research and practice. *Infants and Young Children*, 20(3), 192-201.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. D. (2004). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard Family Research Project, Cambridge, MA 02138. Retirado em 23 de Janeiro de 2011 de <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fines/resources/research/bohan.html>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, vol. 6 (pp. 187-249). Greenwich: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child development Vol.1. Theoretical models of human development* (5nd ed., pp. 993-1028). New York: J. Wiley and Sons.

- Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: a promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76, 339-355. [Versão Electrónica] ISSN: 0014-4029. Retirado em 05 de Janeiro de 2011 de http://greatstarthillisdale.org/files/documents/early_on/Early_Childhood_Intervention_Handouts.pdf.
- Bruns, D. A. & Fowler, S. A. (2001). CLAS Technical Report: Transition is more than a change in services: The need for a multicultural perspective. Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retirado em 24 de Novembro de 2011 de <http://www.clas.uiuc.edu/techreport/tech4.html>.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional de educação especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Coutinho, C. P. (2007). O que é a análise de conteúdo. Retirado em 03/10/2011 de <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 4, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro de 2009, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 193, pp. 7298-7301.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). NY: The Guilford Press.
- Edelman, L. (2005). Supporting Successful Transitions: Do We Have the Commitment? *Resources and Connections*, 4(1), 1-13.
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011). Transition to school: Position statement. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. Retirado em 24 de Março de 2012 de <http://www.csu.edu.au/research/ripple/research-groups/etc/Position-Statement.pdf>.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.

- EQUASS (2012). *Criteria for EQUASS Assurance (SSGI)*. Brussels: European Quality in Social Services. Retirado em 06 de Fevereiro de 2012 de <http://www.epr.eu/images/EPR/documents/equass/EQUASS%202012/EQUASS%20Assurance%20%28SSGI%29%20Principles%20criteria%20and%20indicators%202012.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010*, Odense, Denmark. Retirado em 11 de Novembro de 2010 de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-2013-progress-and-development-200520132010/ECI-report-PT.pdf>.
- Fonseca, C. M. N. (2006). *Percepção de pais e profissionais sobre o processo de transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para as estruturas regulares de educação pré-escolar: Contributos para a organização de um planeamento e apoio integrados*. Unpublished Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76-93). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, I. (2010). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Parede: Príncipia Editora.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works. A system perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28.
- Hadden, S., Fowler, S. A., Fink, D., & Wischnowski, M. W. (1995). *Writing an interagency agreement on transition: A practical guide*. Champaign, IL: FACTS/LRE University of Illinois at Urbana-Champaign. Retirado em 07 de Março de 2012 de <http://facts.crc.uiuc.edu/facts5/facts5.html>.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hanline, M. F. (1988). Making the transition to preschool: Identification of parents needs. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(2), 98-107.

- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 373-398). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Harbin, G. L., McWilliam, R. A. & Gallagher, J. J. (2000). Services for young children with disabilities and their families. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 387-415). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harbin, G., Rous, B., Peeler, N., Schuster, J. & McCormick, K. (2007). *Desired family outcomes of the early childhood transition process* (NECTC Research Brief #5). Lexington, KY: University of Kentucky, Interdisciplinary Human Development Institute. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/Desired_Family_Outcomes_of_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx.
- Lovett, D., & Haring, K. (2003). Family perceptions of transition in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Retirado em 23 de Março de 2012 de <http://www.cpir.org/vertical/Sites/%7B95025A21-DD4C-45C2-AE37-D35CA63B7AD9%7D/uploads/%7BB2FC278E-5FC7-47FA-9039-E69743ABAF64%7D.PDF>.
- Malone, D. G., & Gallagher, P (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education and Development*, 20(4), 584-602.
- Martins, A. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Unpublished Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Massachusetts Department of Early Education and Care and Massachusetts Department of Public Health (2007). *Best practices in early childhood transition: Guide for families, continuing the journey*. Boston, MA: Author. Retirado em 07 de Março de 2012 de <http://www.mass.gov/edu/docs/eec/programs-licensing/special-needs/transition-guide.pdf>.

- McWilliam, P. J. (2003). Repensar a avaliação da criança. In P. J. McWilliam, P. J. Winton, & E. R. Crais (Eds), *Estratégias Práticas da Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 65-79). Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. A. (Ed.). (2010). *Working with families of young children with special needs*. New York: The Guilford Press.
- National Early Childhood Transition Initiative: NECTC, RRC, & NECTAC (2008). *Designing and implementing effective early childhood transition processes*. Retirado em 23 de Março de 2012 de <http://www.nectac.org/~pdfs/topics/transition/ECTransitionPaper.pdf>.
- Pianta, R. C., Rimm-Kauffman, S. E., & Cox, M. J. (2002). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In Robert C. Pianta & Martha J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (2nd ed., pp. 3-12). Baltimore: Paul Brookes.
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul Brookes.
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H., & Fowler, S.A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosenkoetter, S., & Schroeder, C. (2008). *What does the research tell us about early childhood transition?* Lexington, KY: University of Kentucky, Interdisciplinary Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.beachcenter.org/RealStories/Documents//Literature_Review.pdf.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report #5*. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Rous, B. (2009). Review of transition research. *Transition Alert*. National Early Childhood Transition Center. Retirado no dia 03 de Março de 2012 de

- http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Transition_Alerts/Review_of_Transition_Research.sflb.ashx.
- Rous, B. (2008). Transition for children from diverse settings and significant disabilities. *Transition Alert*. National Early Childhood Transition Center. Retirado no dia 03 de Março de http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Transition_Alerts/Transitions_for_Children_from_Diverse_Settings_and_with_Significant_Disabilities_Transition_Alert.sflb.ashx.
- Rous, B., & Hallam, R. (Eds.). (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers and families*. Baltimore: Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L.A. (2006). The research base. In Rous, B., & Hallam, R. (Eds.), *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers and families* (pp.13-23). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to preschool: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17-32.
- Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K. (2006). *A child outcome framework for the early childhood transition process. (NECTC Research Brief)*, Lexington, KY: National Early Childhood Transition Center, University of Kentucky. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/A_Child_Outcome_Framework_for_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx.
- Rous, B., & Myers, C. T. (2006, September). *Strategies to support transition of children with special needs. (NECTC Research Brief)*. Lexington, KY: University of Kentucky, Interdisciplinary Human Development Institute. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.hdi.uky.edu/SF/Libraries/NECTC_Research_Briefs/Strategies_to_Support_Transition_for_Children_with_Special_Needs.sflb.ashx.

- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. (2007). Strategies to supporting transition of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sarathy, P. (2005). *"Together we succeed": Building a better system for transitioning preschoolers with disabilities*. Horsham, PA: LRP. Retirado em 04 de Março de 2012 de <http://www.shoplrp.com/product/p-300159.html>.
- Stricklin, S., Hains, A., Rous, B., & Schroeder, C. (2005). *Significant disabilities & culturally-linguistically diverse backgrounds*. National Early Childhood Transition Center. Retirado em 03 de Março de 2012 de http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Presentations_Research_Techniques/Significant_Disabilities_Culturally-Linguistically_Diverse_Backgrounds.sflb.ashx.
- Shotts, C. K., Rosenkoetter, S. E., Streufert, C. A., & Rosenkoetter, L. I. (1994). Transition policy and issues: A view from the states. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 395-411.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effects of school-based kindergarten transition policies on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871
- Torga, M. (2011). *Diário – Volumes IX a XII*. Lisboa: Dom Quixote.
- Trivette, C. M., Dunst, C., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2010. doi: 10.1177/0271121410364250.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edição Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo - Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Retirado em 01 de Maio de 2011 de <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>.

- What Works Clearinghouse (2008). *WWC procedures and standards handbook*. Princeton, NJ: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Retirado em 07 de Março de 2012 de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v2_1_standards_handbook.pdf.
- Wolery, M. (1989). Transitions in early childhood special education: Issues and procedures. *Focus on Exceptional Children*, 22(2), 1-16.
- Wolery, M. (2002). Children with Disabilities in Early Elementary School. In Robert C. Pianta & Martha J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, (2nd edition, pp. 253-280). Baltimore: Paul Brookes.
- Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments (2007a). *Mission and principles for providing services in natural environments*. OSEP TA Community of Practice–Part C Settings. Retirado em 19 de Fevereiro de 2011 de http://www.nectac.org/~pdfs/topics/families/Finalmissionandprinciples3_11_08.pdf.
- Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments (2007b). *Agreed upon practices for providing services in natural environments*. OSEP TA Community of Practice – Part C Settings. Retirado em 19 de Fevereiro de 2011 de http://www.nectac.org/~pdfs/topics/families/AgreedUponPractices_FinalDraft2_01_08.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião de Entrevista para Pais/Encarregados de Educação

Entrevistador: _____	
Entrevistado: _____	
Nível de Ensino: _____	Profissão: _____
Grau de parentesco com a criança: _____	
Data: ____/____/____	Local: _____
Hora Início: ____h ____m	Hora Fim: ____h ____m

PARTE 1: Questões introdutórias

1. Quer falar-me de si e da sua família? Quem considera que são os elementos da sua família?
2. Como chegou aos serviços de intervenção precoce?
3. Há quanto tempo recebe apoio desta equipa?
4. Já tinha conhecimento da existência da IPI?
5. Já foi apoiada por outra equipa de IPI? Se sim quais principais diferenças?
6. Que tipo de apoios recebe/recebeu a sua criança?
7. Quer partilhar connosco o que sentiu quando a sua criança começou a receber apoio?
8. Sente-se satisfeita com o apoio que esta equipa presta ao seu filho (a)?
9. Há algum, ou alguns, tipos de apoio de que sintam necessidade mas que, na vossa opinião, a equipa não está a prestar?

Relativamente à criança apoiada no processo de transição

1. Qual é o sexo da criança apoiada?
2. Qual a data de nascimento da criança apoiada?
3. Qual é, em termos de idade, a posição da criança face aos irmãos?
4. Quais são as principais dificuldades da sua criança?
5. Qual foi ou é a frequência dos contactos com a IPI?
6. Onde é que a intervenção decorre/decorreu normalmente?

PARTE 2: CARATERIZAÇÃO DO APOIO RECEBIDO DURANTE E APÓS O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Decisão da Transição

1. Qual a situação educativa atual?
2. Quando iniciou o Processo de Transição?
3. Que idade tinha o seu/a filho (a) quando transitou do serviço de IPI para 1º ciclo?
4. Quem tomou a decisão sobre a transição?
5. Refira o que lhe foi dito sobre o processo de transição?
6. As decisões relacionadas com a Transição foram registadas em algum documento (PIAF, PIIP ou PIT)?
7. Existiu um responsável pela transição?
8. Qual a formação do técnico responsável pela transição?
9. Lembra-se se existiram reuniões de preparação da transição do seu filho (a)?

Apoio/informação aos encarregados de educação

1. Considera que participou de forma ativa? De que forma e como participou?
2. Que tipo de informações lhe foram prestadas acerca do processo de transição do seu filho (a)?
3. O técnico responsável pela transição deu-lhe informação e promoveu contatos com a nova escola?
4. O técnico responsável pela transição informou a sobre as medidas e recursos especiais de educação que se encontram em vigor no actual contexto educativo?
5. Sente que foi devidamente esclarecida sobre o processo de transição do seu filho: Legislação do sistema educativo, informação sobre o programa curricular do 1º ciclo, matrícula e adequações curriculares, desenvolveu expectativas positivas sobre o seu filho?
6. Considera que as suas necessidades foram sempre tidas em conta durante todo o processo da transição?
7. Fale-me de que forma os profissionais envolvidos identificaram e avaliaram as necessidades da sua criança/família acerca deste processo da transição?

8. Teve oportunidade de contactar com outros pais que estejam a viver ou viveram o mesmo processo?
9. Fale-me de que forma o contacto com outros pais foram importantes para si?
10. Visitou diferentes escolas disponíveis para o seu filho (a) antes de decidir a escola?
11. De que forma as visitas a ajudaram a escolher a escola que considerou mais adequada?

Avaliação das competências específicas da criança para a transição

1. Foi realizada avaliação da criança de forma a avaliar as competências necessárias para o ingresso no 1º ciclo? De que forma?
2. Que tipo de instrumentos foram utilizados?
3. Esteve presente na avaliação do seu filho (a)?
4. Considera que as suas expectativas foram tidas em conta na avaliação da sua criança?
5. Considera que os resultados da avaliação foram importantes para a preparação do seu filho (a)?
6. De que forma teve acesso aos resultados da avaliação?

Desenvolvimento das competências da criança para o processo da transição

1. Como foram trabalhadas as competências identificadas na avaliação de forma a preparar a sua criança para a transição para o 1º Ciclo?
2. Como pai/mãe foi envolvido no desenvolvimento destas competências? De que forma?

Após a transição continuaram a existir contactos com a anterior equipa

- 1 O Relatório de transição foi facultado à nova equipa, de que forma e a quem?
- 2 Como Encarregado(a) de Educação teve acesso a uma cópia do relatório de transição?
- 3 No início do ano letivo a equipa deslocou-se ao novo contexto educativo para efetuar reunião de transição?
- 4 Quem esteve presente na reunião de transição do início do ano?
- 5 Após o processo de transição concluído a equipa manteve contacto com a família/criança. De que forma?

Aspetos positivos e negativos do processo de transição

1. Acha que o processo de transição se adaptou às suas necessidades e da sua criança? Porquê?
2. Acha que este tipo de transição corresponde/eu ao que desejava para si e para o seu filho? Porquê?
3. Considera que este processo a ajudou a ajudar o seu filho(a) a crescer, a aprender e desenvolver-se no futuro?
4. Teve dificuldades neste processo?
5. Quais foram as maiores dificuldades que sentiu?
6. Como viveu este processo? Refira aspetos positivos?

Muito grata pela vossa colaboração.

ANEXO 2 – Carta e Consentimento Informado

Vila Nova de Famalicão, 15 de Maio de 2012

Estimada Família:

O meu nome é Ana Paula Rocha Rebelo Oliveira, sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção Precoce na Universidade do Minho e, no âmbito da minha Dissertação, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação com o tema **“O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA IPI PARA O 1º CICLO: ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS PAIS”**.

Esperamos que este trabalho possa servir de referência na análise das práticas desenvolvidas pelos Programas de Intervenção Precoce contribuindo deste modo para uma melhor compreensão dos aspetos positivos e das fragilidades dessas práticas e, consequentemente, para a promoção da sua qualidade.

Para a realização desta investigação é fundamental a sua colaboração, visto que os dados necessários só poderão ser fornecidos por vocês. Assim, solicito a vossa disponibilidade para uma **Entrevista** que tem a duração de cerca de **45 a 60 minutos**.

As respostas fornecidas visam o presente estudo académico e são **absolutamente confidenciais**, pelo que não existirá qualquer tipo de implicações na relação que é estabelecida entre a vossa família e os técnicos que vos apoiam. Terminaria, desta forma, por agradecer a vossa colaboração, garantindo-vos que ninguém a não ser a pessoa responsável pelo estudo, terá acesso às vossas respostas e que os vossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Agradeço a atenção dispensada, solicitando mais uma vez a sua imprescindível colaboração neste projeto, cujo êxito dependerá grandemente da sua contribuição.

A Aluna,

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, declaro que aceito participar neste Estudo da Aluna Ana Paula Rocha Rebelo Oliveira e que autorizo a utilização dos dados recolhidos na entrevista para os fins académicos propostos.

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

Declaro igualmente que fui informada(o) que as respostas fornecidas visam o presente estudo académico e são **absolutamente confidenciais**, pelo que não existirá qualquer tipo de implicações na relação que é estabelecida entre a nossa famílias e os técnicos que nos apoiam, bem como que ninguém a não ser a pessoa responsável pelo estudo, terá acesso às nossas respostas e que os nossos nomes não serão incluídos neste estudo.

Vila Nova de Famalicão, 15 de Maio de 2012

(Assinatura)