

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

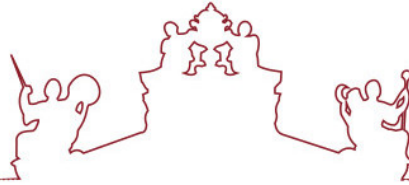
**O processo de articulação entre a Equipa Local de
Intervenção Precoce e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à
Educação Inclusiva na transição da Educação Pré-Escolar
para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.**

Sílvia Alexandra Ribeiro Ferreira

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2024





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

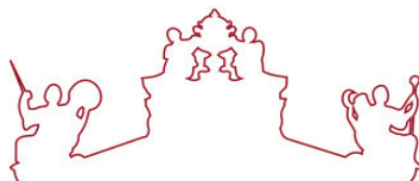
Tese de Doutoramento

**O processo de articulação entre a Equipa Local de
Intervenção Precoce e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à
Educação Inclusiva na transição da Educação Pré-Escolar
para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.**

Sílvia Alexandra Ribeiro Ferreira

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2024



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)
Ana Teresa Correia de Brito Nascimento (ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida)
Isabel Tomázio Correia (Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)
Marina Gabriela Gonçalves Fuertes Dionisio (Instituto Politécnico de Lisboa)

Évora 2024



Agradecimentos

Apesar de ter sido um processo com momentos bastante eremíticos, a composição da presente tese contou com apoios e encorajamentos essenciais à sua concretização. Expresso aqui o meu agradecimento a todos aqueles que me auxiliaram neste percurso e contribuíram para que este trabalho se realizasse.

O primeiro agradecimento é dirigido à minha orientadora, Professora Doutora Ana Artur Marques, pela disponibilidade e interesse que sempre demonstrou por esta investigação ao longo do seu decurso; pela análise minuciosa de cada um dos capítulos elaborados e preciosas sugestões, que ambiciono ter aproveitado; e pelo constante incentivo que, sem dúvida, conduziu a que este estudo se tornasse realidade.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas participante e à Subcomissão Regional do SNIPI, pela disponibilidade em permitir a recolha de dados.

Aos participantes que colaboraram nesta pesquisa, meus colegas de ofício, que desde o primeiro momento se mostraram disponíveis em partilhar as suas experiências, possibilitando assim a sua realização.

A todos os docentes e colegas do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, com os quais aprendi imenso, pelos momentos enriquecedores de partilha e aprendizagem conjunta, tão importantes.

À minha família. Obrigada por acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu própria não acreditava!

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender como se processa a articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva na transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Baseou-se no paradigma interpretativo, seguindo uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso e foi desenvolvido num agrupamento de escolas do Alentejo interior. Para a recolha de dados utilizou-se a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo e à triangulação sob a lente analítica da teoria da atividade. Os resultados evidenciam a coexistência de vários procedimentos de articulação que decorrem das perceções dos envolvidos sobre a especificidade de cada situação. Identificaram-se enquanto contradições na atividade, que poderão contribuir para a promoção de mudanças, com vista a potencializar o processo de articulação: a ausência de orientações legislativas e/ou organizacionais, claras e dirigidas a ambos os serviços; a possibilidade de aferir a utilidade prática da ficha de encaminhamento, utilizada pela ELI participante, noutros contextos, universalizando a sua utilização como ferramenta, não só de partilha de informações sobre o percurso da criança, mas também enquanto documento identificador às EMAEI e a necessidade de definição de estratégias que garantam o efetivo envolvimento das famílias no processo de transição dos seus educandos.

Palavras-chave: Articulação entre serviços; Intervenção precoce na infância; Equipa multidisciplinar de apoio educação inclusiva; transição entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico; Teoria da atividade.

The process of articulation between the Local Early Intervention Team and the Multidisciplinary Team for Supporting Inclusive Education in the transition from Pre-School Education to the First Cycle of Basic Education.

Abstract

This study aimed to understand how the articulation between the Local Early Intervention Team and the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education in the transition from Pre-School Education to the First Cycle of Basic Education is processed. It was based on the interpretative paradigm, following a qualitative approach, in the form of a case study and was developed in a group of schools in the interior of Alentejo. For data collection, document analysis, participant observation and semi-structured interviews were used. The data were subjected to content analysis and triangulation under the analytical lens of activity theory. The results show the coexistence of several articulation procedures that result from the perceptions of those involved about the specificity of each situation. Identified as contradictions in the activity, which may contribute to the promotion of changes, in order to enhance the process of articulation: the absence of legislative and/or organizational guidelines, clear and directed to both services; the possibility of assessing the practical usefulness of the referral form, used by the participating ELI, in other contexts, universalizing its use as a tool, and not only sharing information about the child's journey, but also as an identification document to the EMAEI and the need to define strategies to ensure the effective involvement of families in the transition process of their students.

Keywords: Early childhood intervention; Multidisciplinary support team inclusive education; transition between pre-school education and first cycle of basic education; Articulation between services; Activity theory

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	6
1 – A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA	6
1.1. Enquadramento conceptual das práticas de Intervenção Precoce na Infância... 8	8
1.1.1 – A Perspetiva Bio ecológica.....	8
1.1.2 – A Perspetiva Transacional	9
1.1.3 – A Abordagem Centrada na Família	9
2 – A INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL	10
2.1 – O Processo de Intervenção Precoce.....	11
2.1.4 – O Desenvolvimento do Plano Individual de Intervenção Precoce	17
2.1.5 – A Implementação e monitorização da intervenção nos Contextos Naturais da Criança	17
2.1.6 – A Avaliação de Resultados da Intervenção e da Satisfação da Família .	18
2.1.7 – O Processo de Transição.....	18
3 - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
4 –A EDUCAÇÃO INCLUSIVA– ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO EM PORTUGAL	22
4.1 – A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	24
4.1.1 – A Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	25
4.1.2- As Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	26
5 – A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	28
6 – A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DA ATIVIDADE	30
6.1 – A Teoria da Atividade: Gerações	31
6.2. – A Teoria da Atividade: Componentes	35
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	38
1- A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	38
2- O OBJETIVO E AS QUESTÕES DO ESTUDO	39
3- O CONTEXTO DO ESTUDO	40
3.1. – Os Participantes na Investigação	41
4 – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	43
4.1.- O Estudo de Caso	43
4.2 – O Enquadramento Analítico – O Sistema de Atividade como Estrutura de Análise	44
5 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	46
5.1. – A Entrevista semiestruturada.....	46
5.2.- A Observação participante	50
5.3. – A Análise documental	51
6 – A DIMENSÃO ÉTICA	51
6.1. O papel da investigadora	52

7- A TRIANGULAÇÃO DE DADOS	53
8- OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	54
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	57
1. A EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO	57
1.1 Sujeito	58
1.2 Regras	59
1.2.1 Legislação	59
1.2.2 Regulamento Interno	61
1.3 Comunidade.....	62
1.4 Divisão do trabalho.....	64
1.5 Instrumentos	66
1.5.1 Legislação	66
1.5.2 Ficha de encaminhamento	68
1.5.3 Orientações legislativas/organizacionais.....	72
2. A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
2.1 Sujeito	73
2.2 Regras	76
2.2.1 legislação	76
2.2.2 Projeto educativo	77
2.2.3 Regulamento Interno	77
2.2.4 Regimento Interno da EMAEI.....	79
2.3 Comunidade.....	80
2.4 Divisão do trabalho.....	83
2.5 Instrumentos	84
2.5.1. Formulário de pedido de identificação	84
2.5.2. Orientações legislativas/Organizacionais	86
3. O OBJETO	86
3.1. Perceções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB.....	87
3.1.1 Razões das suas ações.....	88
3.1.2 Casos de insucesso.....	89
3.1.3 Casos de Sucesso	91
3.1.4 Constrangimentos Identificados	94
3.1.5 Eficácia do processo	99
3.1.6 O que poderia ser alterado	101
3.1.7 Razões do Sucesso/Insucesso	104
3.2. Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB.....	106
3.2.1 Contribuição pessoal.....	107
3.2.2 Funções de cada um.....	110
3.2.3 Participantes.....	114
3.2.4 Principais preocupações	115
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS	118

1. IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS DURANTE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA ELI– EMAEI	118
2. PERCEÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO E SOBRE O SEU PAPEL NESSE PROCESSO	122
3. CONTRADIÇÕES, NO SISTEMA DA ATIVIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO.....	125
CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
APÊNDICES	148

Índice de Figuras

Figura 1.1 Ficha de Referenciação _____	12
Figura 1.2 Diagrama do sistema de atividades segundo a primeira geração CHAT de acordo com Engeström (2001). _____	32
Figura 1.3 Diagrama do sistema de atividades segundo a segunda geração CHAT ____	33
Figura 1.4 Diagrama do sistema de atividades segundo a terceira geração CHAT ____	34
Figura 2.1 Triângulo da TA do estudo _____	45
Figura 2.2 Codes e child codes introduzidos no programa Nvivo _____	55
Figura 3.1 Triângulo do sistema de atividade relativo ao sujeito ELI _____	57
Figura 3.2 Plano Individual de Intervenção Precoce _____	67
Figura 3.3 Ficha de Encaminhamento _____	69
Figura 3.4 Triângulo do sistema de atividade relativo ao sujeito EMAEI _____	73
Figura 3.5 Formulário de pedido de identificação EMAEI _____	85
Figura 3.6 Esquema da categorização global dos dados _____	87
Figura 4.1 Diferentes procedimentos de articulação ELI- EMAEI _____	118
Figura 4.2 Terceiro procedimento identificado (articulação ELI- EMAEI) _____	121
Figura 4.3 Percepções dos participantes no processo de articulação _____	122

Índice de Quadros

Quadro 1.1 Informação obtida em cada uma das vertentes da avaliação em IP _____	14
Quadro 1.2 Critérios de elegibilidade SNIPI _____	16
Quadro 1.3 Resumo do processo de identificação da necessidade de medidas de acordo com o Decreto-Lei 54/2018. _____	26
Quadro 1.4 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no DL 54/2018	27
Quadro 1.5 Visão geral das quatro gerações _____	35
Quadro 2.1 Caracterização dos entrevistados _____	42
Quadro 2.2 Grelha de análise de conteúdo entrevista: Profissionais _____	48
Quadro 2.3 Grelha de análise de conteúdo entrevista: Família _____	50
Quadro 2.4 Referências dos dados transcritos de acordo com a fonte _____	54
Quadro 2.5 Categorização e análise de dados - “Procedimentos na articulação” _____	56
Quadro 3.1 Constituição da Eli em 2002 e 2020 _____	58
Quadro 3.2 Número de alunos do agrupamento _____	74
Quadro 3.3 Situação profissional dos docentes do agrupamento _____	75
Quadro 3.4 Categorização e análise de dados - “Perceções sobre o processo” _____	88
Quadro 3.5 Categorização: “Perceções sobre os diferentes papéis” _____	107
Quadro 4.1 Contradições identificadas no sistema em estudo _____	126

Índice de Apêndices e Anexos

Apêndice A - Autorização Agrupamento de Escolas	149
Apêndice B - Autorização Subcomissão Regional do SNIPI.....	150
Apêndice C - Consentimento Informado.....	151
Apêndice D – Guião de Entrevista: Profissionais	152
Apêndice E – Guião de Entrevista: Família	153
Apêndice F - Transcrição de Entrevista	154

Lista de Abreviaturas

1ºCEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
CHAT	Teoria Histórico Cultural da Atividade
CRADLE	Center for Research on Activity, Development and Learning
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
ELI	Equipa Local de Intervenção
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
EPE	Educação Pré-Escolar
IP	Intervenção Precoce
IPR	Interview Protocol Refinement
PEI	Programa Educativo Individual
PIIP	Plano Individual de Intervenção Precoce
RESET	Research Engagement for Sustainable and Equitable Transformations
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
TA	Teoria da Atividade

Introdução

As transições são, por definição, passagens para diferentes circunstâncias que implicam mudanças, descontinuidades e desafios. Este facto, assume especial relevância quando falamos de crianças com alterações, ou em risco de apresentar alterações, nas estruturas ou funções do corpo. De acordo com Formosinho (2016), a transição para o 1º ciclo do ensino básico é um período de grandes expectativas para crianças, famílias e profissionais, constituindo uma oportunidade de aprendizagem, profusamente investigada.

A revisão de literatura, revelou o reconhecimento da importância da implementação de processos de transição de qualidade, analisando-os de acordo com diversas perspetivas: identificando barreiras e facilitadores para crianças com desenvolvimento atípico (Fontil et al, 2019); observando o processo de transição para a escola sob a lente da inclusão (Stephen & Cope, 2003); procurando as características preditivas de boa adaptação à escola (MacIntyre et al., 2006; KoKKalia & Drigas, 2019; Zupancic et al., 2016); avaliando a eficácia de programas de transição dirigidos a pais (Giallo et all, 2010) revendo diferentes modelos teóricos de práticas de transição (Velan & Vorkapic, 2020); explorando políticas e práticas de colaboração que as escolas consideram impedir e/ou potenciar a transição das crianças (Besi & Sakellariou, 2019; Purtell et al. 2019); explorando as perspetivas das crianças, professores e pais (Janus et al., 2008; Martinho, 2016; Oliveira, 2012; O'Toole et al., 2014; Teixeira, 2021).

Contudo, transpareceu também, a necessidade de novos estudos que atentem o contexto em que as transições ocorrem, ao examinar as suas dinâmicas (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Considerando, que as transições constituem um momento designativo no crescimento das crianças, impactando não só no seu desenvolvimento, mas também no seu desempenho académico, segundo KoKKalia e Drigas (2019), pesquisas inovadoras neste âmbito, são de especial importância para o desenvolvimento da cooperação institucional, com vista a facilitar o processo de transição.

Oliveira (2012) ressalva a inexistência de procedimentos estabelecidos que salvaguardem o sucesso dos processos de transição, sugerindo a necessidade de refletir sobre os mesmos, aprofundando os desafios colocados aos diferentes intervenientes no processo de transição.

Verificámos que a investigação é limitada quando ao conhecimento sobre a forma como, quando envolvidos, os serviços de intervenção precoce (IP), através das equipas locais de intervenção precoce (ELI) e as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) intervêm neste processo e articulam entre si, durante a transição da educação pré-escolar (EPE) para o primeiro ciclo do ensino básico (1ºCEB), assegurando a continuidade de atendimento às necessidades individuais de cada criança.

Através da nossa pesquisa não identificámos investigações análogas, o que enfatiza a pertinência de aprofundar este tópico. Pretendemos com este estudo, acrescentar conhecimento neste âmbito, relativamente aos procedimentos de ambas as equipas, ELI e EMAEI. Tentando compreender na sua plenitude o processo, aspiramos gerar dados que permitam contribuir para o enquadramento da reflexão sobre o mesmo, com vista a potenciar a promoção de uma articulação institucional bem-sucedida.

Optámos por enquadrar a investigação na lente analítica da Teoria da Atividade (TA), uma vez que a mesma permite compreender a forma com se desenvolvem atividades humanas organizadas. Sendo considerada uma abordagem interdisciplinar, tem vindo a mostrar ser relevante em todas as ciências sociais e humanas, com especial foco nas áreas da saúde e da educação (Lemos et al., 2013).

O Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, veio reconhecer, universalizar o acesso, e regulamentar as práticas de IP, criando o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Através da alínea g) do ponto 4 do artigo 7º, é atribuída, às equipas locais de intervenção, a competência de “Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;”.

Em 2018, o Governo português, estabelece como uma das prioridades da sua ação governativa, a aposta numa escola inclusiva, compromisso que pretende cumprir os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Entra em vigor o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, que abrange também todos os estabelecimentos de educação pré-escolar. Este, estabelece os princípios e as normas, identificando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais, consistem em respostas educativas mobilizáveis para todos os alunos da escola. As medidas seletivas e adicionais são fundamentadas através do relatório técnico pedagógico (RTP), que no caso da

aplicação medida adicional: “adaptação curricular significativa”, integra um programa educativo individual (PEI)

Em cada escola é constituída uma EMAEI, e as ELI, são identificadas como recursos específicos existentes na comunidade, a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão, cabendo às escolas de referência, entre outros, assegurar a articulação do trabalho com as mesmas, bem como promover “...a melhoria dos processos de transição” de acordo com artº16º do referido Decreto-Lei.

O objetivo geral do presente estudo é compreender como se processa a articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). De forma a operacionalizar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos e respetivas questões de investigação:

1. Identificar e descrever os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da ELI – EMAEI;
 - 1.1. Quais as regras de articulação ELI -EMAEI no Agrupamento de Escolas, nos processos de transição das crianças do EPE para o 1º ciclo?
 - 1.1.1 Que procedimentos são realizados?
 - 1.1.2 Que instrumentos são utilizados e qual a sua finalidade?
2. Conhecer e analisar as perceções dos participantes sobre o processo de articulação e sobre o seu papel nesse processo.
 - 2.1 Qual a função de cada participante no processo de articulação entre equipas na transição das crianças do jardim de infância para o 1º ciclo?
 - 2.2. Qual a perceção de cada participante sobre o processo de articulação entre equipas?
3. Identificar contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

Considerando a pretensão de compreender e explorar diferentes perspetivas de uma atividade humana, baseamo-nos no paradigma interpretativo, que de acordo com Merriam e Tisdell (2016) atende o propósito de descrever e interpretar realidades contextualizadas e entendidas como múltiplas.

Seguimos uma abordagem qualitativa tendo em consideração a tentativa de exploração das experiências e significados individuais que lhes são atribuídos (Merriam e Tisdell, 2016), observando, como refere Guerra (2006), que os sujeitos interpretam as situações e agem com base nessas interpretações.

Optámos pela modalidade de estudo de caso, considerando que, não se trata de uma investigação por amostragem, mas sim de um processo com o objetivo primário de compreender um caso específico, procurando conhecer pormenorizadamente as suas relações contextuais (Stake, 2009).

Recorremos ainda, ao enquadramento conceptual e analítico promovido pela teoria histórico cultural da atividade (CHAT), que para além de exibir a prática em sistema de atividades estruturados, permite entender onde se encontram as principais contradições, que por sua vez possibilitam estruturar novas e melhoradas formas de atividade (Engeström, 2001; Qureshi, 2021).

O projeto foi desenvolvido junto de um Agrupamento de escolas do Alentejo interior, escola de referência para a intervenção precoce na infância, da Equipa Local de Intervenção Precoce participante.

Os dados foram recolhidos através de diversas técnicas entre as quais entrevistas que foram realizadas junto de profissionais com os quais possuímos relações que transcendem o contexto da investigação. Como tal tivemos em consideração as indicações propostas por Garton e Copland (2010), no que respeita à necessidade de estar consciente e tornar explícito o papel desempenhado pelas relações prévias, quer na construção do guião de entrevista, quer no próprio processo de produção de dados.

O presente trabalho encontra-se dividido em 4 capítulos.

O primeiro capítulo foi dedicado ao enquadramento teórico e conceptual do estudo. Começamos por fazer referência à intervenção precoce na infância (IPI) passando ao enquadramento conceptual das práticas de IPI e à intervenção precoce em Portugal onde fazemos a descrição do processo de intervenção precoce em todas as suas etapas; seguidamente apresentamos uma breve perspetiva da evolução da educação especial à educação inclusiva passando depois ao enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal, sendo posteriormente descrita a equipa multidisciplinar de apoio à educação

inclusiva, o processo de identificação da necessidade de mobilização, e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; Em seguimento fazemos alusão à transição, com destaque particular para a transição entre educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico; por último, é explorada a teoria histórico cultural da atividade, suas gerações e componentes.

O segundo capítulo consagra-se ao enquadramento metodológico do trabalho, como tal apresentamos inicialmente a problemática da investigação, o objetivo e as questões do estudo; depois descrevemos o contexto do estudo e os seus participantes; posteriormente abordamos as opções metodológicas com enfoque no estudo de caso e no enquadramento analítico do sistema de atividade; segue-se a descrição das técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada; observação participante e análise documental); versamos ainda a dimensão ética sendo abordados o papel da investigadora; a triangulação de dados e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo é concretizada a apresentação e análise de dados, utilizando a estrutura analítica da TA, pela qual optámos, começamos por apresentar os dados relativos a cada um dos sujeitos em estudo: ELI e EMAEI, e cada um dos componentes dos respetivos sistemas de atividade. Posteriormente são explorados os dados relativos ao objeto das atividades com a explicitação das perceções sobre o processo e sobre os diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB.

O quarto e último capítulo é dedicado à discussão dos dados no âmbito de cada um dos objetivos definidos: a identificação e descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da ELI– EMAEI; as perceções dos participantes sobre o processo de articulação e sobre o seu papel nesse processo; e as contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

Por último são apresentadas as conclusões, abordando as suas limitações e apresentando sugestões para estudos futuros.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico e Conceptual

O primeiro capítulo é dedicado à exploração dos conceitos teóricos que enquadram o presente estudo. Como tal, no primeiro ponto é explorado o serviço cujo atendimento ocorre, por definição, numa fase mais prematura da vida das crianças, a intervenção precoce na infância, sendo realizado o enquadramento conceptual das práticas da intervenção precoce, com referência às perspetivas Bio ecológica e transaccional, e à abordagem centrada na família. No ponto dois é feito o enquadramento das práticas de intervenção precoce em Portugal, descrevendo-se o processo de intervenção precoce em todas as suas etapas: referenciação; primeiros contactos; avaliação; desenvolvimento do plano individual de intervenção precoce; implementação e monitorização da intervenção nos contextos naturais da criança; avaliação dos resultados de intervenção e satisfação da família e o processo de transição. O ponto três apresenta um breve enquadramento histórico da evolução da educação especial até à educação inclusiva. Posteriormente, no ponto quatro, é apresentado o enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal, descrita a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, o processo de identificação da necessidade de mobilização, e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O ponto cinco é dedicado ao conceito de transição, com o foco particular na transição entre educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico. Por último, no ponto seis, é explorada a teoria histórico cultural da atividade, suas gerações e componentes.

1 – A Intervenção Precoce na Infância

Reconhecendo a importância da qualidade das experiências iniciais da vida uma criança, no estabelecimento de bases fortes para a aprendizagem, saúde e comportamento ao longo da vida, a Intervenção Precoce na Infância (IP) afirma-se enquanto sistema de apoio à inclusão de crianças, dos zero aos seis anos, com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo e suas famílias.

Considerando que não existe educação sem uma visão do mundo que a gere (Sebastião, 2006), as práticas em Intervenção Precoce (IP), não sendo exceção, têm também sido reguladas ao longo dos tempos por vários pressupostos teóricos, nomeadamente, como asseverado por Tegethof (2007), existe uma interligação profunda entre a evolução das

teorias do desenvolvimento e a evolução da IP, tendo em conta a preocupação deste serviço, com a promoção de um adequado desenvolvimento das crianças que acompanha.

A importância da construção de conhecimento baseado na identificação do carácter complexo e multidimensional quer do ser humano, quer da sociedade sublinhada por Morin (2000), reflete-se, neste sentido, nas práticas de IP na Infância, que se encontram intimamente interligadas com as abordagens ao desenvolvimento humano e cujas características multidisciplinares deverão, segundo Bairrão (2005) incluir saberes de áreas “(...) tão diversas como a história, as políticas sociais, a medicina, a economia, a educação, a psicologia, a sociologia e a biologia.” (p.3).

Nos anos 60, os programas de IP, que surgiram nos Estados Unidos da América, visavam uma estimulação intensiva, anterior à integração na escola, de crianças provenientes de meios desfavorecidos. Estes programas dividiam-se numa vertente compensatória, pretendendo compensar a fraca estimulação que lhes seria à partida proporcionada pelo seu meio (Tegethof, 2007) e numa vertente terapêutica.

Os anos 70 assistiram a um incremento dos programas de análise comportamental numa abordagem behaviorista, embora ainda, de acordo com Altman e Rogoff (1987), citados por Tegethof (2007), dentro de um modelo de intervenção unidirecional, característico de uma perspetiva interaccionista, os fatores contextuais bem como a capacitação dos pais para interagir com os seus filhos começam a ganhar relevo. A teoria reconhece a importância da participação ativa da família e a primeira teoria transaccional vem suportar as práticas dos anos 80.

O papel da família, no processo de IP, foi adquirindo cada vez mais relevância e o mesmo tem vindo a ser considerado preponderante em todo o processo de intervenção.

Assim, o que começou por ser uma intervenção centrada na criança, passou o seu foco para a família. Sendo esta a fonte das principais decisões, também o papel dos profissionais teve de se adaptar. De profissionais peritos em diferentes áreas do conhecimento, passámos a ter a figura de profissionais conselheiros, facilitadores e parceiros no processo de IP. A Associação Nacional de Intervenção Precoce, através do Guia para Profissionais, Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância, descreve o processo de trabalho em IP, recorrendo ao modelo transdisciplinar onde “Elementos da equipa de diferentes áreas disciplinares contribuem com os seus conhecimentos específicos, competências e partilha de responsabilidades para um

processo conjunto de resolução de problemas” (Carvalho et al., 2016, p.240). Aplica-se o conceito de transdisciplinaridade que Nicolescu (1999) define como o que se encontra simultaneamente entre, através e além de cada disciplina.

1.1. Enquadramento conceptual das práticas de Intervenção Precoce na Infância

As práticas de IP são, atualmente, baseadas num quadro conceptual de desenvolvimento em que se evidenciam as perspetivas bio ecológica e transaccional, e a abordagem centrada na família.

1.1.1 – A Perspetiva Bio ecológica

A investigação desenvolvida por Bronfenbrenner (2006) identifica quatro características que definem a base do seu modelo de desenvolvimento bio ecológico: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, sendo estas dinâmicas e interativas entre si:

The first of these, which constitutes the core of the model, is *Process*. More specifically, this construct encompasses particular forms of interaction between organism and environment, called *proximal processes*, that operate over time and are posited as the primary mechanisms producing human development. However, the power of such processes to influence development is presumed, and shown, to vary substantially as a function of the characteristics of the developing *Person*, of the immediate and more remote environmental *Contexts*, and the *Time* periods, in which the proximal processes take place. (p. 795)

Podemos então aferir que, por um lado o conceito de processo proximal se define enquanto modo de interação, ao longo do tempo, entre o individuo e o ambiente, que conduz ao desenvolvimento humano, e por outro lado, que esses processos proximais variam em função das características específicas dos indivíduos, dos contextos e ainda do espaço temporal em que ocorrem.

O’Toole et al., (2014) destacam que o modelo Bio ecológico de Bronfenbrenner nos permite considerar vários sistemas multinível que têm impacto no mundo de uma criança: o “micro-sistema” onde se incluem as influências ambientais diretas; o “macro-sistema” que respeita a fatores sociais mais amplos; “meso-sistema” e “exo-sistema” onde se enquadram o efeito das relações e interações entre níveis e o “crono-sistema” onde se destaca o impacto do tempo num sentido socio-histórico e pessoal.

Desta forma, enquanto quadro conceptual de apoio às práticas de IP, a perspetiva bio ecológica permite compreender e contextualizar o desenvolvimento das crianças no conjunto de interações entre os diversos elementos dos contextos de vida, das crianças e das suas famílias, num sistema hierárquico múltiplo, com centro no seu “micro-sistema”.

1.1.2 – A Perspetiva Transaccional

Para Sameroff (2010) no modelo transaccional o desenvolvimento da criança é produto das interações contínuas das crianças e das experiências proporcionadas pelo ambiente social. O autor reconhece que o desenvolvimento dos indivíduos deve ser percebido dentro de um contexto social específico, onde se consideram múltiplas fontes de socialização, sendo este contexto, em que ocorrem as diferentes atividades e acontecimentos do dia a dia da criança, visto como preferencial para promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste prisma o desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio e de modo recíproco influencia esse meio, num processo interativo, contínuo e dinâmico.

Em IP, esta perspetiva assume particular relevância, uma vez que compreendendo a influência das interações constantes com os diferentes contextos de vida, das crianças e dos seus adultos de referência no seu desenvolvimento, e a sua influência mútua nesses contextos, será possível impulsionar esse desenvolvimento, através da promoção regular de experiências significativas, de complexidade progressivamente crescente, nos seus contextos e rotinas diárias.

1.1.3 – A Abordagem Centrada na Família

Na conceção de Abordagem centrada na família, tal como a própria denominação indica, a família é identificada como o elemento preponderante em todo o processo de intervenção, tendo em vista a promoção do desenvolvimento da criança, com base nas competências da própria criança e da família e no estabelecimento de parcerias entre esta e os profissionais de IP.

Tendo por base esta visão, e destacando a importância de considerar o potencial impacto das dificuldades da criança na estabilidade e organização do funcionamento parental (Lopes-dos-Santos e Fuertes, 2005), reconhece-se a prioridade, apontada por Dunst (2019), de tornar os adultos, de referência para a criança, confiantes, desenvolvendo nestes, não só competências para atenderem à especificidade dos seus educandos, mas também, fortalecendo a sua confiança para o fazer, isto é, promovendo o seu *empowerment*.

Como tal, o objetivo primordial da intervenção da IP será o de apoiar as famílias na mobilização das suas capacidades e recursos próprios, bem como promover a aquisição de novas competências, que lhes permitam atender às necessidades, também por si

identificadas, satisfazendo-as de forma progressivamente autónoma. Considerando que, segundo asseverado por Pereira e Serrano (2010), existe uma relação direta entre a melhoria do funcionamento das famílias, em alguns âmbitos das suas vidas, e intervenções cuja implementação se foca na própria família.

2 – A Intervenção Precoce em Portugal

Tal como difundido pela OECD (2019), a principal questão para o futuro inclui encontrarmos um equilíbrio justo entre todas as partes numa sociedade diversificada e o que isso significa para promover a coesão social. A intervenção precoce pretende certificar que todas as crianças têm o direito à participação e a inclusão social, e é este um dos grandes desafios das políticas educativas atuais.

Em Portugal, no ano de 1999, através do Despacho Conjunto número 891/99, os Ministérios da Educação, Saúde e Trabalho e Solidariedade aprovavam as orientações reguladoras do apoio integrado a crianças com deficiências ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias, no âmbito da Intervenção Precoce (IP). Na sequência do referido Despacho surge a proposta, do grupo interdepartamental, da criação de estruturas regionais de IP.

Dez anos após a publicação do primeiro documento de referência, o Decreto-Lei número 281/2009 formaliza o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), reconhecendo, para além da relevância da dinamização precoce de intervenções e políticas inclusivas, já tornada visível através do despacho conjunto 891/99, a necessidade de uma resposta de acesso universal no território nacional.

Para Franco et al. (2017) a publicação destes regulamentos constituiu um marco fundamental na Intervenção Precoce em Portugal. Estabelecendo uma parceria entre três Ministérios: Educação, Saúde e Trabalho e Solidariedade, possibilitou a implementação de um sistema nacional através da constituição de equipas multidisciplinares, as equipas locais de intervenção (ELI).

Atualmente o SNIPI inclui as crianças entre os 0 e os 6 anos, que a qualquer momento do seu desenvolvimento apresentem alterações nas estruturas do corpo, que limitem a sua participação ou em risco de atraso de desenvolvimento devido a fatores biológicos e/ou ambientais, bem como as suas famílias. Compreende intervenções natureza educativa, de ação social e de saúde, que têm lugar nos contextos naturais de vida das crianças, quer na

esfera familiar, quer também no círculo educativo num grupo de pares. Trata-se de um serviço gratuito, cujos recursos são disponibilizados nas comunidades.

Como descrito por Franco (2017) a rede é organizada numa estrutura descentralizada, com três níveis de organização geográfica, dependendo de uma Subcomissão de Coordenação Regional, que responde à Comissão de Coordenação Nacional e assegura a gestão dos recursos necessários para a implementação do sistema em cada região, segundo o plano de ação nacional. As equipas têm uma composição multidisciplinar, com educadores de infância, docentes de educação especial, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e de fala, médicos e enfermeiros.

2.1 – O Processo de Intervenção Precoce

Seguindo uma abordagem centrada na família, assente na investigação desenvolvida por Carl Dunst e sua equipa, que assume que a família é a responsável pela educação da criança, e os profissionais que com ela trabalham devem intervir no sentido de fortalecer a capacidade da mesma desempenhar esta função de forma eficiente (Dunst, 2021), no processo de intervenção precoce identificam-se as seguintes fases:

1. Referenciação – comunicação ao serviço da situação da criança e sua família;
2. Primeiros contactos – conhecimento mútuo e identificação de expectativas da família face à intervenção;
3. Avaliação – identificação de prioridades e recursos da família e das características da criança;
4. Desenvolvimento do plano individual de intervenção precoce – definição de objetivos, atividades e recursos;
5. Implementação e monitorização da intervenção nos contextos naturais da criança – operacionalização do plano nos contextos naturais da criança;
6. Avaliação de resultados da intervenção e da satisfação da família - ao nível da concretização dos objetivos e do empoderamento da família;
7. O processo de transição – planificação e preparação da mudança para outros contextos ou serviços.

Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, onde a partilha entre profissionais e famílias conduz a que a novas circunstâncias da vida da criança e sua família correspondam novos objetivos de intervenção. (Carvalho et al., 2016)

Num estudo realizado em Portugal, Pereira e Serrano (2010) constataram que os profissionais nacionais consideram a abordagem centrada na família nas suas práticas, contudo as práticas de IP centradas na família foram mais evidentes em algumas das etapas do processo (planificação e intervenção) e menos evidentes noutras (primeiro contacto e avaliação).

2.1.1 – A Referenciação

Sendo o primeiro passo do processo de IP, a referenciação consiste na comunicação formal aos serviços locais de IP, de situações de crianças cujo desenvolvimento revela alterações ou que estejam sujeitas a fatores de risco que possam comprometer esse desenvolvimento. A referenciação é formalizada através do formulário presente na Figura 1.1.

Figura 1.1

Ficha de Referenciação

The image shows a digital form titled 'Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância' (SNIP) and '[Ficha de Referenciação]'. It is divided into three numbered sections:

- 1. Identificação da Criança:** Includes fields for Name da Criança, Data de Nascimento, Morada, Freguesia e Concelho, Contacto telefónico, E-mail, NISS, and SNS.
- 2. Identificação dos pais:** Includes fields for Name do pai, Idade, Profissão, Morada, E-mail, and Contacto telefónico. It also has a separate set of fields for the mother: Name da mãe, Idade, Profissão, Morada, E-mail, and Contacto telefónico.
- 3. Referenciação:** Includes fields for 'Quem referencia', 'Contactos', 'Descrição sumária do motivo da referenciação', 'Que apoios especializados teve/tem?', 'Observações', and 'Data'.

Disponível em snipi.gov.pt

Apesar da referenciação poder ser realizada por qualquer profissional (de educação, saúde, serviço social, etc.) além da própria família, esta deve ser envolvida desde o

primeiro momento, tendo acesso a toda a informação sobre o serviço e forma de funcionamento, para que possa, de forma esclarecida, dar o seu consentimento para toda e qualquer ação por parte da IP, envolvendo-se ativamente no processo desde o seu início.

Tendo em conta a importância de assegurar que a intervenção aconteça o mais precocemente possível, a referenciação atempada das crianças, enquanto primeiro passo, é fulcral em todo o processo de IP, sendo essencial a sensibilização da comunidade para este facto.

2.1.2 – O Primeiro Contacto

Após a receção da referenciação por parte da ELI o próximo passo será a preparação e a concretização da primeira abordagem à família.

Considerando que as primeiras impressões podem ter impacto nas interações seguintes o primeiro contacto definirá o modo como as relações entre família e profissionais se irão desenvolver (McWilliam, 2003), assim o primeiro encontro reveste-se de especial importância enquanto base do processo de construção de uma relação de respeito e confiança entre profissionais e família.

Centralizando o processo na família, na marcação do primeiro contacto, é dado à família o poder de decidir sobre o local (domicílio, sede da equipa, contexto educativo, etc), hora e intervenientes nessa reunião.

De acordo com o guia para profissionais - Práticas recomendadas em IP (Carvalho et al., 2016) as funções do profissional de IP, no primeiro contacto são: escutar e compreender as prioridades e expectativas da família; partilhar informação com a família: mostrar quem é e o que faz; e apoiar a família a tomar decisões acerca dos próximos passos.

Assim, os profissionais deverão prestar informações sobre o serviço de IP e seu funcionamento, mas primariamente ouvir as famílias, uma vez que se pretende ao dar-lhes voz, conhecer as suas características únicas e esclarecer as suas questões iniciais, respeitando sempre o seu ritmo próprio.

Como sublinhado por Fuertes (2016) será necessário ceder à família o seu tempo, num clima de comunicação aberta, para a construção de uma relação de confiança que lhe permita partilhar com os técnicos as suas necessidades e dificuldades. Emerge aqui a importância das *soft skills* dos profissionais de IP, nomeadamente empatia, escuta ativa e

trabalho de equipa, na promoção do envolvimento das famílias, sublinhada no estudo de Franco et al. (2023).

2.1.3 – A Avaliação

A avaliação em IP pretende, por um lado identificar as preocupações, prioridades e recursos da família, e por outro lado conhecer as características da criança as suas competências e rotinas diárias e as particularidades dos seus contextos de vida.

Tal como em todo o processo, também a avaliação poderá constituir uma etapa de promoção da capacitação e *empowerment* das famílias defendido por Dunst, através do seu envolvimento no processo de decisão sobre qual a informação necessária e com que objetivo deve ser obtida.

O quadro 1.1. sintetiza o tipo de informação de cada uma das vertentes da avaliação supra identificadas.

Quadro 1.1

Informação obtida em cada uma das vertentes da avaliação em IP

Identificação das preocupações, prioridades e recursos	Identificação das características da criança
<ul style="list-style-type: none">- O que as famílias querem para si mesmas e para a criança;- De que ajuda precisam (dos profissionais) para alcançar essas pretensões;- Que perceções têm sobre os recursos (formais e informais) disponíveis para responder às suas necessidades.	<ul style="list-style-type: none">- As competências da criança;- Os contextos e rotinas diárias da criança;- As atividades em que a criança revela interesse;- O nível de envolvimento que evidencia em cada uma das atividades nos diversos contextos;- A forma como esses contextos são facilitadores (reforçando e promovendo o envolvimento/participação) ou se constituem como barreiras (impedindo ou dificultando a participação).

Adaptado de Carvalho et al., (2016)

A identificação das preocupações e prioridades das famílias, numa abordagem centrada na família, é um procedimento contínuo sendo todos os encontros entre profissionais e

família momentos de partilha, e como tal fontes potenciais de recolha de informação que permitirão individualizar a intervenção.

McWilliam (2003) representa o reconhecimento dos pontos fortes da família como o primeiro passo na construção de uma abordagem otimista, para o autor numa abordagem centrada na família o objetivo fulcral, para a recolha de informação sobre a mesma, é garantir que a intervenção é guiada pelas suas prioridades e assenta nos seus recursos. Como tal, conhecer e ajudar a família a reconhecer os seus pontos fortes e intenções, permitirá apoiá-la na mobilização dos seus recursos e da comunidade, com vista à promoção da sua autoestima e autoconfiança, mas também à aquisição de competências que as tornem cada vez mais independentes dos profissionais, sendo este facto reconhecido pelos próprios profissionais como certificado pelo estudo de Pinto e Serrano (2022).

O conhecimento da criança e seus contextos diários, reveste-se também de especial importância uma vez que, de acordo com as perspetivas bio ecológica e transaccional, anteriormente expostas, o desenvolvimento da criança está intimamente interligado com os contextos em que se insere. Preconiza-se assim a avaliação ecológica, realizada nos contextos familiares para a criança, que permitirá perceber de que forma será possível maximizar o seu nível de funcionalidade e de aquisição de novas competências, dentro desses mesmos contextos.

As metodologias utilizadas deverão adequar-se aos objetivos da avaliação devendo distinguir-se entre a avaliação para planificação da intervenção, em que se pretende adequar a mesma à unicidade de cada família, de cada criança e das suas prioridades e recursos e a avaliação com intuito de verificação de existência de critérios de elegibilidade para integração em processo SNIPI, sintetizados no Quadro 1.2, em que é exigida a avaliação formal de desenvolvimento.

Quadro 1.2

Crêterios de elegibilidade SNIPI

Crianças com altera�es nas fun�es ou estruturas do corpo		Crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento	
Atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida	Condi�es específicas	Crianças expostas a fatores de risco biológico	Crianças expostas a fatores de risco ambiental
		fatores de risco parentais	fatores contextuais

Adaptado de snipi.gov.pt

Através da análise do quadro 1.2., verificamos que são elegíveis para processo no SNIPI crianças com altera es nas fun es ou estruturas do corpo, em que se incluem os atrasos de desenvolvimento sem etiologia conhecida e as condi es específicas.

Os atrasos de desenvolvimento sem etiologia conhecida, abrangem uma ou mais áreas: cognitiva, motora, física, comunica o e linguagem, emocional, social e adaptativa e requerem valida o através de avalia o profissional.

As condi es específicas baseiam-se num diagnóstico próprio, por exemplo: trissomia 21, trissomia 18, síndrome de x-frágil, perturba o do espectro do autismo, paralisia cerebral, entre outros.

São ainda elegíveis, para processo no SNIPI, crianças com risco de atraso de desenvolvimento, quer por exposi o a fatores de risco biológico e/ou exposi o a fatores de risco ambiental.

Os fatores de risco biológico dizem respeito   exposi o das crianças a condi es biológicas que interfiram com a presta o de cuidados básicos, com a saúde e o desenvolvimento (familiar de anomalias genéticas; exposi o intrauterina a tóxicos, prematuridade, baixo peso   nascença, etc)

Nos fatores de risco ambiental inclui-se a existência de fatores parentais ou contextuais que atuam como obstáculo ao desenvolvimento e bem-estar das crianças, por exemplo: pais adolescentes, abuso de álcool ou substâncias aditivas, maus-tratos ativos e passivos, doença psiquiátrica, entre outros; e os fatores contextuais, a referir de entre vários:

dificuldade no acesso a recursos, discriminação social, racial, religiosa, pobreza, desemprego.

2.1.4 – O Desenvolvimento do Plano Individual de Intervenção Precoce

De acordo com artigo 8º do Decreto-Lei nº. 281/2009 o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) “(...) consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições.”.

Como tal o PIIP é o documento que operacionaliza e orienta o trabalho de profissionais e famílias, sintetizando as informações recolhidas nas fases prévias e definindo a intervenção, através da identificação objetivos, estratégias, ações a implementar e recursos a mobilizar.

O documento é elaborado em parceria entre a família, profissionais de IP e outros cuidadores, que colaboram na definição e operacionalização de um plano de intervenção, com vista a alcançar os objetivos definidos pela família.

Como sublinhado por Mcwilliam (2003) tanto a família como os restantes profissionais envolvidos no desenvolvimento do plano de intervenção devem estar familiarizados com todo o processo, sendo este que garantirá uma abordagem centrada na família, bem como, com o cronograma do mesmo, garantindo a participação ativa de todos.

Assim, o documento deverá ser elaborado de forma a assegurar não só a sua acessibilidade, mas também que a linguagem utilizada seja compreendida do mesmo modo por todos os intervenientes, garantindo a sua exequibilidade.

2.1.5 – A Implementação e monitorização da intervenção nos Contextos Naturais da Criança

Após a definição do PIIP o mesmo será posto em prática. Baseando-se num modelo transdisciplinar de trabalho em equipa, será a família e o mediador de caso, elemento da equipa selecionado enquanto representante da ELI junto da família, com o apoio indireto dos restantes elementos da equipa, a concretizá-lo.

A concretização diária do PIIP, refletindo os princípios base da IP, terá lugar nos contextos naturais de vida da criança, por norma o domicílio e os contextos educativos ou de cuidados.

Tendo em conta a abordagem centrada na família, o profissional presta apoio ao cuidador de forma a maximizar o potencial das interações diárias entre estes e as crianças, no decurso das suas rotinas habituais.

Esta intervenção assume um carácter cíclico de definição de objetivos, planificação, implementação e monitorização, onde esta última etapa origina um novo ciclo de definição de objetivos ou reestruturação dos iniciais de acordo com as expectativas da família a cada momento.

Estas mudanças poderão de acordo com McWilliam (2003) ser provocadas por alterações na própria estrutura familiar, pelo facto de os adultos de referência irem adquirindo novas informações sobre os seus educandos ou pelas evoluções realizadas pela criança.

“Talvez pudéssemos encarar a concepção de planos de intervenção mais como o acto de escrever a giz no quadro e não tanto como esculpir algo na pedra” (McWilliam, 2003, p. 135). Revela-se assim o carácter flexível e dinâmico do PIIP.

2.1.6 – A Avaliação de Resultados da Intervenção e da Satisfação da Família

A avaliação de resultados da intervenção e da satisfação da família poderá realizar-se com duas finalidades distintas. A primeira será a de rever os objetivos definidos e redefinir novos objetivos, estando relacionada com a implementação e monitorização do PIIP. A segunda será de concretizar o balanço final de todo o processo de IP, no momento em que se finaliza este processo perspetivando-se a transição para outro serviço.

A avaliação com vista à reestruturação do PIIP, explorada nos capítulos anteriores, acontece de forma contínua ao longo de todo o processo de intervenção, uma vez que, numa abordagem centrada na família, como sublinha McWilliam (2003), as prioridades, preocupações e recursos das famílias podem mudar a qualquer momento de forma imprevisível.

A avaliação final corresponde a um momento formal de balanço final. (Carvalho et al., 2016) ocorre no término do processo e pretende avaliar o seu decurso global.

2.1.7 – O Processo de Transição

Por definição a transição ocorre sempre que se verifica uma alteração na vida das crianças, ao longo do processo de IP ocorrem vários momentos de transição entre contexto e/ou serviços nomeadamente: entre casa e creche/ama; entre creche/ama e

jardim de infância; jardim de Infância e primeiro ciclo ou entre IP e Educação Especial (Carvalho et al., 2016).

Destaca-se, pelo foco deste estudo, o término do processo de IP com passagem para outro serviço, pelo ingresso na escolaridade obrigatória, por volta dos 6 anos de idade da criança. A planificação e preparação desta mudança pretende que a mesma ocorra da forma mais harmoniosa possível. Para tal, poderá contribuir a planificação atempada, materializada num plano de transição a incluir no PIIP.

Seguindo uma abordagem centrada na família, este plano de intervenção terá de ser adaptado às características e necessidades únicas de cada família, sendo estas, como assumido por Addison et al. (2008), protagonistas supremas na tomada de decisões, quer no que respeita à quantidade, quer ao tipo de apoio e suporte que recebem, assumindo o profissional de IP um papel de orientador.

De acordo com o guia Práticas recomendadas em IP (Carvalho et al., 2016) o profissional de IP poderá intervir de forma a apoiar a família na tomada de decisões durante o processo de transição:

- Na escolha da escola ou futuros serviços;
- Na apreciação dos recursos, reunindo com futuros técnicos e serviços e programando visitas aos locais;
- Na análise de cada uma das opções;
- Na preparação de documentos e registos para os novos serviços.

Neste sentido o profissional deverá garantir que a família conhece os recursos disponíveis e possui as competências necessárias para os conseguir mobilizar. De igual importância será garantir que a família tem acesso à legislação em vigor e conhece os procedimentos necessários na transição e exigidos por outros serviços.

Alves (2013) destaca ainda o facto de o processo de transição requerer o envolvimento de vários elementos interdependentes, nomeadamente as famílias, os docentes, os educadores, os profissionais dos serviços de IP, o que implica a participação de todos no seu planeamento e a integração das diferentes perspetivas.

3 - Da Educação Especial à Educação Inclusiva

As práticas de educação especial assumidas ao longo dos tempos, foram sendo indubitavelmente influenciadas pelas atitudes sociais, culturais e económicas preponderantes a cada momento (Vieira, 2003).

Correia (2001) descreve a evolução histórica da educação especial desde a antiga Grécia, período caracterizado por fortes atitudes de exclusão da social que se estendeu até ao século XVIII, altura em que o surgimento da filosofia de cariz humanista de autores, como Locke e Rosseau, fomenta uma nova visão da criança diferente e da sua instrução.

A educação assume-se então como a tentativa de recuperação ou moldagem através da eliminação dos atributos da criança, considerados negativos.

No século XIX Itard, reconhecido como o “pai” da educação especial, dedica-se à educação de uma criança encontrada nos bosques de Aveyron, Victor, e sistematizando as suas necessidades educativas vem a desenvolver programas educativos específicos.

No início do Século XX a teoria psicanalítica de Freud, os testes de Galton e os testes de inteligência de Binet e Simon, conduzem à categorização das crianças de acordo com as suas deficiências e ao desenvolvimento das escolas especiais onde são isoladas e separadas do percurso educativo regular. Nos anos 60, no rescaldo de duas guerras mundiais, surgem movimentos civis que reclamam a igualdade de oportunidades para crianças com necessidades específicas de aprendizagem nas escolas regulares.

Relatando a evolução da educação especial em Portugal, Bairrão (1998), distingue três fases distintas. A primeira, em meados do século XIX, quando foram fundados asilos, instituições privadas para atendimento a cegos e surdos. A intervenção pública protagonizada através do Ministério dos Assuntos Sociais, caracteriza a segunda fase, nos anos 60, sendo estabelecidos centros de educação especial. Nos anos 70 o Ministério da Educação cria as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, e dá início à terceira fase expressa pela integração escolar.

A publicação do Decreto-Lei nº 46 a 14 de outubro de 1986, através do qual é definida a Lei de Bases do Sistema Educativo, faz surgir a Educação Especial como parte integrante deste Sistema.

No início dos anos 90, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março, baseando-se no compromisso

assumido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, do direito de todas as pessoas à educação, declaram o seu compromisso com a construção de uma escola para todos.

Este compromisso político e social, onde o conceito de educação inclusiva começa a emergir, foi reforçado, na mesma década, pela Declaração de Salamanca, reiterado pela Declaração de Dakar, em abril de 2000, e mais tarde, em 2015, reafirmado pela Declaração de Incheon.

Sob a égide das orientações e compromissos, assumidos internacionalmente ao longo dos tempos, o regime educativo especial nas escolas de ensino regular portuguesas vem a ser definido e regulamentado por vários enquadramentos legislativos.

O Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, implicou as escolas na construção de respostas educativas adequadas às problemáticas e características dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este decreto foi reforçado, em 1997, pelo Despacho Conjunto nº 105/97 que robustecia a ideia de um sistema educativo único, constituído por educação regular e "educação especial".

Esta legislação foi revogada em 2008 através da publicação do Decreto-Lei 3 de 7 de janeiro, de acordo com esta legislação a população abrangida pelos serviços de Educação Especial começa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens da Organização Mundial de Saúde - CIF (2007), que passa a ser também a referência para o processo de avaliação.

De acordo com a Direção Geral de Educação (2018), a legislação atual, definida pelo Decreto-Lei nº 54 de 2018, abandona o sistema de categorização de alunos, de entre os quais a designação “necessidades educativas especiais”, promovendo respostas dirigidas a todos os alunos e não apenas a determinadas categorias, assumindo que, em qualquer momento do seu percurso escolar, qualquer aluno pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Apresenta-se uma visão de escola como um todo, que requer um contínuo esforço de aprendizagem conjunta e de partilha, essenciais em educação. Como sugere Morin (2000) a educação do futuro deverá centra-se na condição humana com o reconhecimento da sua unidade e da sua complexidade e na compreensão de um em relação ao outro.

Seguindo o pensamento de Correia (2008), a filosofia inclusiva, adjacente à escola atual, prende-se precisamente com o sentido de pertença, onde a diversidade é valorizada e a

partilha e coesão entre todos os agentes educativos são consideradas essenciais. Preconiza-se então a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, baseada na partilha e envolvimento em oposição ao individualismo.

Concluimos assim, como afirmado pela UNESCO (2020), no relatório de monitorização global da educação que a inclusão deve observada como fundação do ensino e a aprendizagem e como um processo importante para a inclusão social.

4 –A Educação Inclusiva– Enquadramento Legislativo em Portugal

Como já referido anteriormente, vários foram os diplomas jurídicos que operacionalizaram os diferentes processos de reforma educativa ao longo do tempo e particularmente da educação especial, mais tarde educação inclusiva, com início na Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto Lei nº 46/86 de 14 de outubro, onde pela primeira vez a nível legislativo a denominação de “crianças deficiente” é substituída pela de “criança com necessidades educativas especiais”.

Em 1991, o Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto regulamenta o regime educativo especial, destinado às crianças com necessidade educativas especiais. Este decreto assenta numa maior responsabilização da escola regular por todos os alunos, introduz os critérios de exclusão de uma criança do ensino regular, as medidas aplicar a cada uma e a substitui a categorização baseada em critérios médicos, pelo conceito de “necessidades educativas especiais” com base em critérios pedagógicos.

No ano de 1994 realiza-se, na cidade de Salamanca, a “World Conference on Special Needs Education: Access and Quality”, onde se encontravam representados 92 governos e 25 organizações internacionais. Desta conferência emerge a Declaração de Salamanca que afirma a aposta dos países que a subscreveram, numa verdadeira mudança de paradigma, que instiga a transformação da escola integradora numa escola inclusiva (Rodrigues, 2001).

Dando resposta à necessidade de mudança de atitudes e de práticas educativas é publicado em Portugal o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que pretende dar cumprimento às recomendações da referida Declaração.

Mais tarde o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, reestrutura os serviços de Educação Especial de acordo com o novo paradigma. Foram alterados os processos de

referenciação, a ocorrer o mais precocemente possível, avaliação e elegibilidade dos alunos.

A avaliação, por referência à classificação internacional da funcionalidade incapacidade e saúde: versão para crianças e jovens, da Organização Mundial de Saúde, é atribuída ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia, que elaboram um relatório técnico pedagógico conjunto. É estabelecido um modelo oficial para o programa educativo individual, a ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, constando também os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem.

Em julho de 2018, o Decreto-Lei nº 54, reforça o compromisso governativo com a educação inclusiva, pretendendo que cada escola diversifique estratégias de acordo com as características de cada aluno, conduzindo cada um ao desenvolvimento máximo do seu potencial, numa abordagem integrada e contínua do seu percurso escolar.

De acordo Pereira (2018) a singularidade deste decreto-lei reside na “descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem” (p 12), implicando uma mudança conceptual em que a escola passa a ser olhada na variedade de dimensões e respetivas sinergias que a constituem de forma mais ampla.

A heterogeneidade dos alunos é considerada uma fonte como fonte de riqueza, entendendo-se que, a qualquer momento, todos os alunos poderão necessitar da ativação de medidas de suporte à aprendizagem de forma a garantir o seu sucesso.

Através do seu artigo 12.º, o Decreto-Lei supracitado, prevê a constituição de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) em cada escola composta por elementos variáveis e permanentes. Competindo a essa equipa: “a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º; f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.” (D.L. nº54, p.2922, 2923)

A EMAEI surge assim com competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva, quer através da proposta de medidas, seu acompanhamento e monitorização, quer no aconselhamento dos docentes na implementação de práticas inclusivas e no acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem.

4.1 – A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Tal como destacado por Pereira (2018), a EMAEI, equipa da qual fazem parte elementos envolvidos na estrutura da escola e conhecedores das singularidades que a distinguem, enquanto elementos permanentes, e outros profissionais e as famílias, enquanto elementos variáveis, tem um papel primordial na instrumentalização da educação inclusiva na identificação, acompanhamento e avaliação da eficácia, das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno.

São elementos permanentes da EMAEI, de acordo com o previsto no artigo 12º do Decreto-Lei nº 54/2018, profissionais que conhecem as especificidades da sua escola e da sua forma de organização, nomeadamente: um coadjuvante do diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo. Sendo da responsabilidade do diretor a designação destes elementos, bem como do seu coordenador e do seu local de funcionamento.

Os elementos variáveis da equipa, de acordo com o ponto seis, do artigo e Decreto-Lei supracitados, são identificados e designados pelo coordenador da equipa multidisciplinar, a quem acrescem as funções de convocar os membros da equipa para reunir, dirigir os trabalhos e adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação.

O Decreto-Lei nº 54/2018 no seu artigo 11º, identifica ainda os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, distinguindo entre recursos humanos, recursos organizacionais e recursos existentes na comunidade. Nestes últimos incluem-se, entre outros, as equipas locais de intervenção precoce e os centros de recursos para a inclusão (CRI). Os CRI trabalham em parceria com os agrupamentos prestando serviço especializados e têm como propósito, de acordo com o ponto 2 do artigo 18º de referido Decreto-Lei o apoio às “(...) crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (...)”. Os técnicos do CRI,

bem como docentes e outros técnicos que intervêm com o aluno, poderão ser identificados como elementos variáveis da EMAEI pelo coordenador desta equipa.

A equipa multidisciplinar, no âmbito das suas competências, pode ainda, ter um papel de aconselhamento a docentes, através da partilha de saberes em articulação com a comunidade educativa e propondo ações de sensibilização para a educação inclusiva. Integrando profissionais conhecedores das várias vertentes organizativas da escola, a ação da EMAEI manifesta-se na gestão dos conhecimentos e nas sinergias que consiga mobilizar com vista ao desenvolvimento de uma escola inclusiva. (Pereira, 2018)

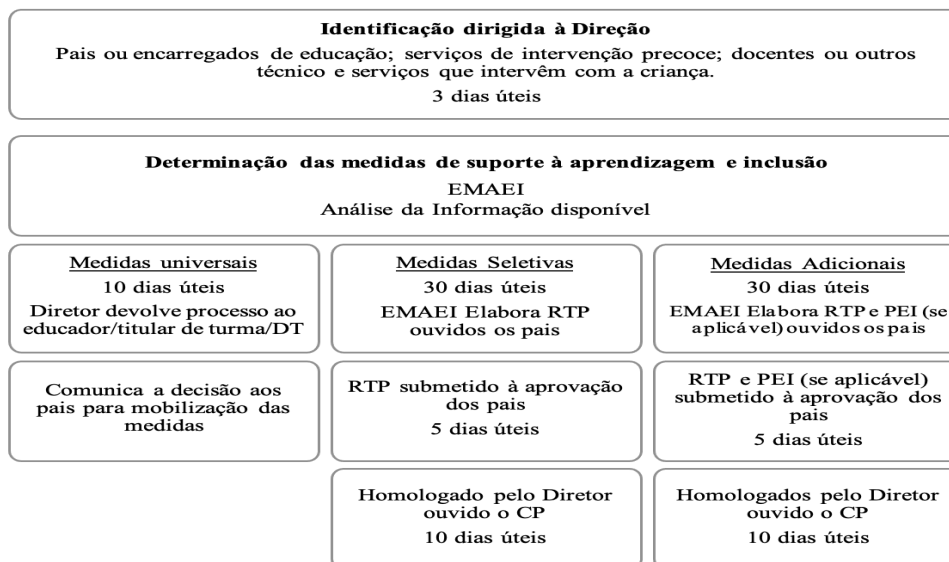
4.1.1 – A Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

O processo de identificação da necessidade e determinação das medidas a acionar previsto na legislação em vigor é sistematizado na Figura 1.3.

Conforme designado pelo Decreto-Lei nº 54/2018 e sintetizado na figura 1.3., a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deverá ser apresentada ao diretor da escola, o mais precocemente possível, pelos pais ou encarregados de educação, docentes ou outros técnicos ou serviços que intervenham com a criança, explicitando as razões da necessidade dessas medidas. O referido Decreto-Lei não faz referência a qualquer documento ou formulário específico, a ser utilizado neste sentido. No prazo de três dias úteis, o diretor solicita à EMAEI a elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP).

Quadro 1.3

Resumo do processo de identificação da necessidade de medidas de acordo com o Decreto-Lei 54/2018.



A determinação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada pela EMAEI após análise da informação disponível, ouvindo os pais, o aluno e podendo também solicitar a colaboração de outros profissionais que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno, do seu contexto e das suas características pessoais.

São então mobilizadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis, designadamente medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais, que sejam consideradas mais adequadas.

4.1.2- As Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são as descritas no Quadro 1.4. e apresentam-se num contínuo de respostas.

Caso apenas sejam mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o processo é devolvido ao diretor, no prazo de dez dias úteis, com essa indicação, que por sua vez o reencaminha para o docente responsável pelo grupo/turma para comunicação aos pais e/ou encarregados de educação. Caso sejam mobilizadas medidas seletivas ou adicionais é elaborado o RTP que fundamenta essa mobilização.

As medidas universais concretizam-se através da implementação de estratégias pedagógicas que atendem à individualidade de todos os alunos, numa perspetiva alargada

da escola. São consideradas medidas universais: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

Quadro 1.4

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no DL 54/2018

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Medidas Universais respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.
	Medidas Seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.
	Medidas Adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas

Quando estas medidas não suprimem as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos, são mobilizadas medidas seletivas, mais específicas, como os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

Comprovando-se a insuficiência das medidas universais e seletivas, com vista a colmatar dificuldades acentuadas e persistentes dos alunos que requeiram recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, mobilizam-se as medidas adicionais. Constituem medidas adicionais: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Ao identificar a necessidade de mobilização de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, a equipa multidisciplinar elabora o relatório técnico-pedagógico, no prazo de 30 dias úteis, e, apenas quando o aluno precisa de adaptações curriculares significativas, é elaborado o programa educativo individual, no mesmo prazo

que, após aprovados e assinados pelos pais e homologado pelo diretor ouvido o conselho pedagógico, passarão a constar no processo individual do aluno.

Podemos constatar que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão se apresentam num continuum de respostas multinível, em que a avaliação da sua implementação determina as intervenções subseqüentes., numa abordagem multinível em que medidas de níveis superiores (seletivas e adicionais) só são ativadas após demonstração da insuficiência das de níveis mais baixos (universais e seletivas), embora medidas de vários níveis possam ser aplicadas simultaneamente.

5 – A Transição da Educação Pré-Escolar para o primeiro Ciclo do Ensino Básico

O conceito de transição apresenta uma definição dual, mas complementar: “1. ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; 2. passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). A transição pode assim ser entendida enquanto a passagem de uma etapa para outra e/ou enquanto o processo pelo qual essa passagem ocorre.

Crafter et al., (2019) focam o conceito de transição enquanto processo, que como objeto de estudo, conduz a questões sobre o que acontece no decorrer da mudança.

In all cases, whether it is the person, their knowledge, their practice or their relationships with others that change, they are always situated within a social and cultural world. Change then, is also related to particular moments in time and history. (p.6).

Neste prisma, a transição, independentemente da sua natureza, apresenta-se enquanto um processo, social, cultural e historicamente contextualizado. Contudo, como refere Zittoun (2014), os verdadeiros processos de transição, pelos quais se estabelecem novas práticas, podem ser considerados através da identificação de momentos disruptivos.

A mudança para o primeiro ciclo representa um desses momentos, um ponto crítico na vida das crianças, que de acordo com Bartlett et al. (2010), revela oportunidades de crescimento e aprendizagem, mas também momentos de risco e vulnerabilidade.

Experienciar as transições de forma bem-sucedida poderá ter um impacto positivo, tanto a curto, como a longo prazo, ao longo de experiências educativas posteriores (Fabian & Dunlop, 2007; Mirkhil, 2010).

De facto, investigação realizada pela Australian Psychological Society constata que, ao ser bem-sucedida, a transição para a escola pode aumentar a probabilidade de as crianças

obterem resultados positivos, ao nível académico, emocional e social (Hirst et al., 2011). Porém, como destacado pela Comissão Europeia (2021) para crianças em desvantagem, devido a características individuais específicas (competências, condições específicas ou de saúde) ou características culturais e sociais (migração, etnia, etc), as transições são mais difíceis, pois estão expostas a múltiplos fatores de risco que dependem dessas mesmas características. As crianças em idade pré-escolar com necessidades especiais enfrentam uma transição complexa para a escola, exigindo apoio adicional a vários níveis: administrativo, social e educacional (Janus et al., 2007)

É, portanto, identificado, por um lado, o potencial que a transição para o primeiro ciclo assume com vista ao sucesso do percurso educativo das crianças, por outro, que a dimensão deste desafio está intimamente interligada não só às características específicas de cada criança, mas também ao contexto em que a transição ocorre.

Hirst et al., (2011) admitem que a transição para a escola sucede ao longo do tempo, a partir do momento em que as crianças começam a preparar-se para começar até estarem adaptadas, não se tratando apenas de um momento específico. Desta forma a transição caracteriza-se enquanto um processo que vai sendo desenvolvido ao longo de um determinado período temporal do percurso educativo das crianças. A análise deste processo, numa perspetiva inclusiva, vem destacar a necessidade, de avaliar de que forma as práticas das escolas podem ser alteradas, para que as crianças não sejam desvinculadas da aprendizagem, numa fase tão precoce do seu percurso, quando, possuindo fragilidades, se verifica que têm experiências de transição menos positivas, reconhecendo-se a influência duma multiplicidade de fatores que vão além das características individuais das crianças (Stephen & Cope, 2003; McIntyre et al., 2006).

Um estudo realizado nos Estados Unidos, foca a coordenação entre o programa “Head Start” e as “elementary schools”, identificando a forma como estes serviços partilham informações sobre criança e práticas, e servem de ponte entre as famílias e a escola. Os resultados destacaram a coordenação adicional, necessária para apoiar certas populações de crianças, especialmente crianças que podem ter desafios devido a razões comportamentais, médicas ou culturais. Isto é consistente com pesquisas anteriores que constatam que as crianças com necessidades, que não estão necessariamente a ser satisfeitas através de serviços de educação especial, podem precisar de apoios adicionais durante a transição. (Cook et al., 2019)

Sugere-se que, a transição para a escola se trata de um assunto comunitário, sendo necessário que as comunidades mobilizem os seus recursos para que as crianças tenham uma adaptação positiva à escola (Mirkhil, 2010).

Neste sentido, e de acordo com investigação referida pela OECD (2017), em transições bem-sucedidas podemos observar, de entre outros: a partilha de entendimento, sobre as transições, sobre diferenças individuais e sobre a forma particular como cada criança aprende; práticas colaborativas entre EPE e 1ºCEB, tais como a partilha de informação escrita sobre o desenvolvimento e experiências das crianças; e a colaboração entre pessoal, gestão, pais e comunidade, baseada na comunicação, inclusão, confiança e respeito. Destaca-se a ênfase nas dinâmicas geradas entre os diferentes participantes no processo, no decurso das práticas de transições que vêm a ser consideradas bem-sucedidas.

O que constitui uma transição para a escola, bem sucedida ou infrutífera, tem assim menos a ver com a presença ou introdução da descontinuidade em si mesma e mais com a forma como as crianças, as famílias, as escolas e as comunidades interagem e se apoiam mutuamente, ideia corroborada por Hirst et al., (2011), como estão preparadas para a transição, e com o sucesso com que lidam e se adaptam às mudanças, assumindo que, quanto maior for a mudança que precisa de ser preparada, mais difícil pode ser para as crianças e famílias gerir as exigências do novo contexto. Sublinha-se desta forma a necessidade de refletir sobre o processo de transição, avaliando e adaptando-o de acordo não só com as particularidades de cada indivíduo, mas também do seu contexto e da sua cultura. (Formosinho, 2016).

Observamos a transição enquanto processo de carácter complexo e multidimensional, que envolve a participação de múltiplos intervenientes, de diversas proveniências e com distintas funções, num processo colaborativo, gerando diferentes dinâmicas, que dependem não só dos participantes, mas também do contexto individual e cultural dos mesmos.

6 – A Teoria Histórico Cultural da Atividade

Cada palavra da denominação da Teoria Histórico Cultural da Atividade (CHAT), possui significado. O termo cultural aponta para o facto de que tudo o que as pessoas fazem é edificado por, e utiliza, todos os seus valores e recursos culturais; histórico, utilizado em conjunto com cultural indica a fundação histórica das culturas e sua evolução ao longo

do tempo, o que implica que a análise das ações das pessoas deve considerar o contexto histórico em que as mesmas ocorrem; O termo atividade refere-se ao que as pessoas fazem juntas e é modificado pelo cultural e pelo histórico (Foot, 2014). Os indivíduos, as suas interações e relações com os diferentes contextos de vida, são assim analisados numa perspetiva sociocultural de correlação entre sujeito e contexto.

A CHAT, também referida como Teoria da Atividade (TA), considerando a influência do contexto em que as atividades são desenvolvidas, permite recolher, analisar e descrever situações complexas, sendo adaptável e aplicável a várias áreas de conhecimento, tem vindo a ser cada vez mais utilizada em investigação educacional, reconhecendo-se a importância dos aspetos sociais da aprendizagem (Nussbaumer, 2012).

Para Foot (2014) A CHAT tem por base três ideias principais: A primeira de que os seres humanos agem coletivamente, aprendem fazendo, comunicando dentro e através das suas ações; A segunda ideia preconiza que os humanos fazem, empregam, e adaptam ferramentas de todos os tipos para aprender e comunicar; por último a comunidade é vista como central no processo de criação e interpretação de significado.

A perspetiva da TA de um sistema de atividades, que está em constante evolução por meio de ações coletivas de aprendizagem, em resposta a contradições sistêmicas, permite análises multifacetadas das práticas complexas do trabalho profissional. (Foot, 2014) A TA revela assim seu interesse, fornecendo uma lente teórica que permite analisar a práxis, considerando em toda a amplitude o seu carácter complexo e inter-relacional.

Deste modo, a TA pode fornecer uma estrutura inicial para entender conjuntos de dados complexos e encontrar implicações metódicas que informam a teoria e a prática (Yamagata-Lynch 2007), permitindo o conhecimento aprofundado do funcionamento de atividades coletivas.

6.1 – A Teoria da Atividade: Gerações

Nussbaumer (2012) identifica três gerações da TA que historicamente, foram sendo sucessivamente construídas. A primeira geração, cujo diagrama representativo do sistema de atividade se encontra exposto na Figura 1.2. foi desenvolvida por Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev e surgiu segundo a autora, como uma alternativa ao interesse ocidental na psicanálise e behaviorismo.

Vygotsky desenvolveu o conceito de “mediação” baseado nos seus estudos sobre desenvolvimento infantil. Este conceito é visto como essencial para a aprendizagem e o

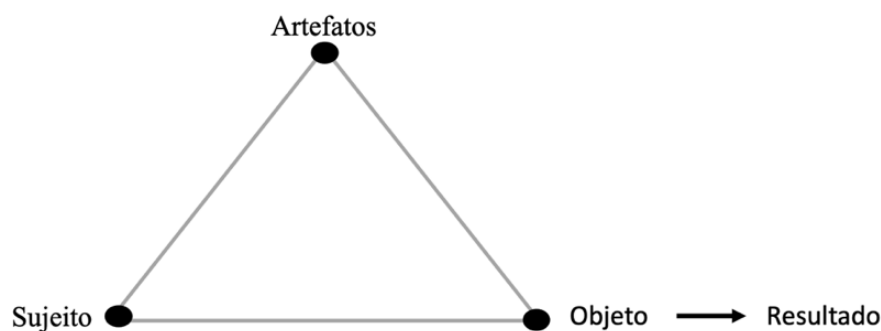
desenvolvimento, e encontra-se na essência da TA. De acordo com este conceito os seres humanos, como agentes, reagem e agem sobre objetos, tais como ferramentas, sinais e instrumentos o que conduz a um resultado (Greenhouse, 2013).

Leont'ev incorpora no modelo de Vygotsky, conceitos como comunidade e divisão de trabalho, numa perspectiva de atividade coletiva, que é possível observar no diagrama do sistema de atividades representado na Figura 1.3., provendo-o de uma abordagem sistêmica com a adição de diferentes níveis de atividade: dirigida pelo motivo; guiada por um objetivo consciente e operações automatizadas influenciadas pelas condições e ferramentas (Center for Activity Theory and Developmental Work, n.d.).

Segundo Greenhouse (2013) foi Alexei Leont'ev, que distinguiu os termos "ação" e "atividade", afirmando que enquanto uma "ação" descreve o ato de um grupo, ou indivíduo, para alcançar um "objetivo", uma "atividade" descreve o ato conjunto de uma comunidade com seu próprio "objeto" e "motivo".

Figura 1.2

Diagrama do sistema de atividades segundo a primeira geração CHAT de acordo com Engeström (2001).



De acordo com Engeström e Sannino (2020), Luria define o conceito de atividade, abrindo portas à segunda geração da TA:

Activity is a relatively durable system in which the division of labour separates different goal-oriented actions and combines them to serve a collective object. Object is what the activity is oriented toward. As the true motive of the collective activity, the object gives activity its identity and direction. The object is durable and constantly under construction; it generates a perspective for possible actions within the activity. As such, the object is not reducible to conscious goals; those are connected to discrete and relatively short-lived actions. The object of an activity is typically difficult to define for the participants. (p.2).

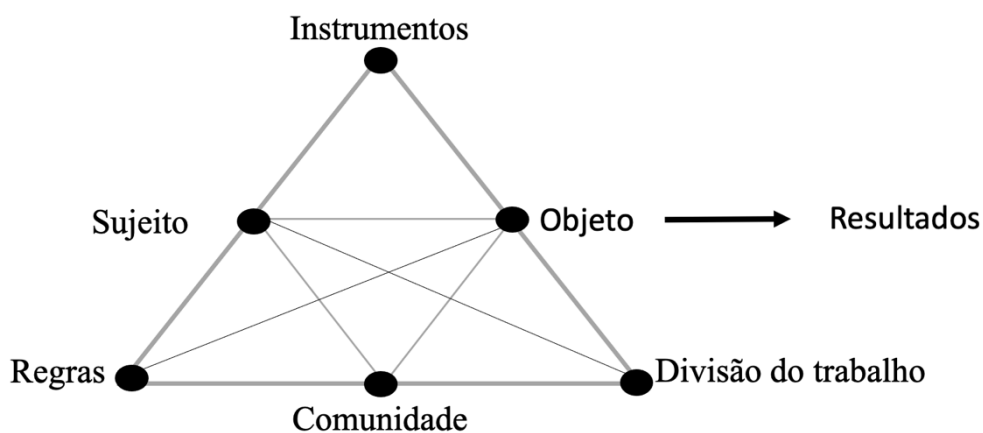
Nesta perspectiva a atividade é constituída por diferentes ações simples, separadas através da divisão do trabalho, dirigidas a objetivos, conscientes ou não, que por sua vez são orientados a um objeto comum, que motiva a atividade dando-lhe identidade e direção.

A segunda geração da TA foi impulsionada, no início dos anos 80 por um grupo informal liderado por Engeström, a denominada “escola finlandesa” desenvolve desde 1994, no Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem CRADLE da Universidade de Helsínquia e desde 2018 também no grupo de pesquisa RESET da Universidade de Tampere (Engeström & Sannino, 2020), incorporou as inter-relações entre indivíduos, comunidade e contexto histórico. Definiu o sujeito como uma pessoa ou grupo que trabalha para alcançar um objeto, conduzindo a um resultado. Sendo objeto e resultado mediados e influenciados por instrumentos, regras, comunidade e divisão do trabalho.

Este modelo, representado pela figura 1.3., permite aos pesquisadores mapear interações humanas complexas que ocorrem em ambientes coletivos (Yamagata-Lynch, 2007).

Figura 1.3

Diagrama do sistema de atividades segundo a segunda geração CHAT



No que concerne à terceira geração da TA, cujo diagrama do sistema de atividades se encontra representado na Figura 1.4, desenvolvida também por Engeström, a mesma passa a integrar redes de sistemas, em interação para lidar com tensões e contradições, que encorajam a aprendizagem coletiva através da mudança (Nussabaumer, 2012).

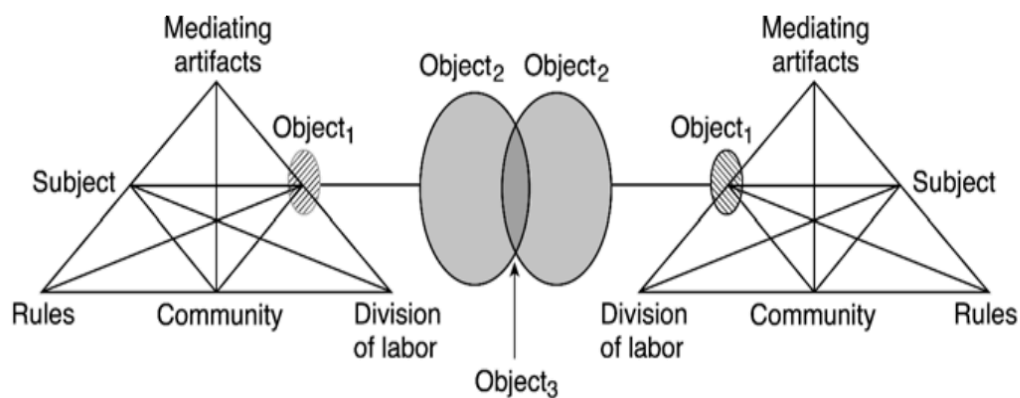
Engeström desenvolveu as ideias de Vygotsky e Leontiev expandindo a base do triângulo para incluir fatores culturais, contextuais e históricos, representados pelos elementos

"comunidade", "regras" e "divisão do trabalho", permitindo assim uma compreensão "nível macro" de sistemas. Embora esses elementos possam interagir entre si, o "sujeito" (indivíduo, díade ou grupo) e o "objeto" são o foco de mudanças constantes. São as contradições e tensões entre os elementos de um sistema de atividades que levam a conflitos, que são a "força motriz da mudança". Através da resolução de conflitos, novos sistemas podem ser criados (Greenhouse, 2013).

A terceira geração de teoria da atividade, representada pelo diagrama do sistema de atividades exposto na Figura 1.4., integra novas ferramentas conceptuais para compreender o diálogo, múltiplas perspectivas e redes de sistemas de atividade em interação. (Engeström, 2001).

Figura 1.4

Diagrama do sistema de atividades segundo a terceira geração CHAT



Engeström, 2001, 136

Uma quarta geração da teoria da atividade é proposta por Engeström e Sannino (2020), incluindo os acontecimentos de globalidade mundial que exigem soluções multinível e intersectoriais.

Para os autores supracitados, as quatro gerações compartilham certas ideias fundamentais., que podemos observar no Quadro 1.5.

Quadro 1.5

Visão geral das quatro gerações

	1ª geração	2ª geração	3ª geração	4ª geração
Objeto e problema	Desafio na aprendizagem ou desenvolvimento individual	contradições coletivas ao desenvolvimento exigindo solução expansiva	Contradições de desenvolvimento dentro e entre sistemas de atividade interconectados	Um desafio ou crise social crítica que exige uma solução multinível e intersectorial
Unidade de análise	Ação mediada	Sistema de atividade coletiva	No mínimo dois sistemas de atividade em interação com um objeto parcialmente compartilhado	Combinação de ciclos de aprendizagem amplos em uma colisão heterogênea de atividades que enfrentam um desafio social crítico
Conceito de aprendizagem	internalização de determinadas habilidades e conhecimentos	Ciclo de aprendizagem expansivo gerando o que ainda não existe	Ciclo de aprendizagem expansivo envolvendo ultrapassagem de fronteira e aprendizagem lateral horizontal	Interação horizontal e vertical entre vários ciclos de coalescência de aprendizagem expansiva

Adaptado de Engeström & Sannino 2020

Todas as gerações assumem que o trabalho precisa ser analisado como prática orientada a objetos, mediada por instrumentos e mudando através das suas contradições inerentes. Entendem igualmente que o trabalho deve ser compreendido como estando em constante desenvolvimento e transformação, assumindo a aprendizagem um carácter central.

6.2. – A Teoria da Atividade: Componentes

Como referido anteriormente as várias gerações da Teoria da Atividade podem representar-se através de modelos tríguonos, onde ângulos e vértices albergam os elementos basilares da teoria.

“AT is an object-oriented study of human activity, meaning that its starting point is the “object” itself and what the “subject” wishes to change about the “object” to create a desired outcome.” (Greenhouse, 2013, p. 408). Assim, vemos como ponto de partida para a atividade humana, motivando-a, o objeto que constitui ao mesmo tempo a sua finalidade.

Um sistema de atividades possui seis componentes principais, cada um com dimensões culturais e históricas. Os três primeiros são o sujeito (ou ator), o objeto (uma entidade

focal e / ou um resultado desejado) e as ferramentas utilizadas pelo sujeito para atuar no objeto ou procurar o resultado desejado. As ferramentas podem ser materiais ou conceituais. Linguagem, protocolos, métodos e modelos científicos e outras formas de artefactos culturais podem ser consideradas ferramentas, tal como são também considerados ferramentas os computadores e os telefones. As ferramentas criadas num momento são adaptadas ao longo do tempo: o seu desenvolvimento é moldado pelas necessidades, valores e normas da cultura em que são criadas e usadas. A quarta componente de um sistema de atividades, a comunidade, consiste no conjunto de pessoas que compartilham com o sujeito um interesse e envolvimento com o mesmo objeto. As relações entre o sujeito e a comunidade são mediadas pelos dois últimos componentes: (1) as regras que regulam as ações do sujeito em relação a um objeto, e relações com outros participantes da atividade e (2) a divisão do trabalho, entendido como o que está a ser feito, por quem, em relação ao objeto (Foot, 2014).

Observa-se assim o sistema de atividades como uma junção de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão do trabalho numa atividade cria diferentes posições para os participantes, os participantes transportam as suas próprias histórias, e o próprio sistema de atividade transporta múltiplas camadas e vertentes da história gravadas nos seus artefactos, regras e convenções.

De acordo com Foot (2014), os sistemas de atividades são: a) multi-voz, na medida em que modelam atividades coletivas realizadas por atores com diferentes papéis, posições e perspectivas; b) multicamadas, isto é, são compostos de ações conscientes, bem como operações inconscientes e rotineiras. A multi-voz é multiplicada em redes de sistemas de atividade interagindo. É uma fonte de problemas e uma fonte de inovação, exigindo ações de tradução e negociação (Engeström, 2001), considerando que cada um dos sujeitos envolvidos no sistema, conceptualiza o seu papel na atividade de acordo com o seu contexto (cultural e histórico) individual e ao mesmo tempo conceptualiza o papel de cada um dos restantes envolvidos com referência a esse mesmo contexto. As multicamadas são compostas por todas as ações que os sujeitos desempenham, quer o façam de forma consciente ou por automatismo de forma inconsciente, mas que afetam a atividade.

Destacando que contradições diferem de problemas ou conflitos Engeström (2001) sublinha o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As contradições acumulam historicamente tensões estruturais dentro e entre sistemas de atividade. Quando um sistema de atividade adota um novo elemento do exterior (por

exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), conduz frequentemente a uma contradição secundária agravada em que algum elemento antigo (por exemplo, as regras ou a divisão do trabalho) colide com o novo. Tais contradições geram perturbações e conflitos, mas constituem também tentativas inovadoras para mudar a atividade. Importa também considerar, que em equipas de trabalho multidisciplinares, profissionais de diferentes áreas provavelmente construirão realidades ocasionalmente conflitantes, que podem perceber como apropriadas no contexto de suas próprias ideologias profissionais. (Greenhouse, 2013). Destaca-se o interesse da identificação das contradições num sistema de atividades, enquanto forma de compreender o funcionamento, desenvolvimento e possibilidades de progresso da própria atividade com vista ao seu objeto.

Capítulo 2 – Enquadramento metodológico

Ao longo do segundo capítulo são apresentadas as opções metodológicas orientadoras do presente estudo. No ponto um é apresentada a problemática que fundamenta a investigação, segue-se, no ponto dois, a definição dos objetivos e questões do estudo. No ponto três apresenta-se o contexto do estudo, descrevendo-se os seus participantes. Seguem-se as opções metodológicas tomadas, nomeadamente o estudo de caso e o enquadramento analítico, onde se apresenta o sistema de atividade como estrutura de análise. O ponto cinco foi dedicado à apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados nomeadamente: a entrevista; a observação participante e a análise documental. O ponto seis aborda a dimensão ética aprofundando o papel da investigadora. Em seguimento é explorada a triangulação de dados e por último, no ponto oito, são descritos aos procedimentos de análise de dados.

1- A Problemática da Investigação

Como desenvolvido no capítulo anterior, a transição do jardim de infância para o primeiro ciclo do ensino básico é influenciada por vários fatores complexos e por interações dentro do contexto de cada criança (Hirst et al., 2011), tendo em conta esta multiplicidade de fatores e a importância que este período assume na vida das crianças e no seu percurso educativo, este constitui um período de grande expectativa para crianças, famílias e profissionais, amplamente explorado pela investigação (Formosinho, 2016).

Ao analisarem o processo de transição para a escola sob a lente da inclusão, Stephen e Cope (2003) constataram, que a consideração de como a escola pode atender às necessidades de todas as crianças, e não de como as crianças podem ser moldadas para se adequar à instituição ou à exclusão de riscos, parece ser imperativa para que as oportunidades educacionais sejam inclusivas. Concluíram ainda, que incentivar os professores a adotarem uma postura proactiva, por meio da troca de conhecimento com a criança, seus pais e outros profissionais que conhecem bem a criança, constituiria o ponto de partida para a mudança de práticas. Esta ideia é complementada por Cook et al. (2019) que, através da análise dos resultados do seu estudo, sugerem que parte da coordenação e partilha de dados utilizadas no sistema educativo especial, pode ser traduzida de forma útil para outras populações de crianças melhorando os sistemas mais informais. Emerge assim a importância, no processo de transição, do estabelecimento de parcerias entre

diferentes profissionais e famílias, bem como a fulcral importância da partilha de informação entre todos os envolvidos.

Vários estudos abordam as práticas de transição entre EPE e 1ºCEB, apontando para o interesse de futuras investigações, sobre a forma como os profissionais experienciam o processo de transição; que acrescentem informação sobre a eficácia dos procedimentos adotados e explorem as discrepâncias entre práticas habituais e práticas recomendadas. (Oliveira, 2012; Martinho, 2016).

A Comissão Europeia (2021) relativamente à questão da transição, através do Quadro Europeu da Qualidade, na dimensão "acesso" realiza duas asserções, a primeira de incentivo à participação e inclusão social, através da organização de iniciativas que promovam a participação parental nas práticas de transição e a segunda de colaboração entre profissionais, famílias e crianças e de autorreflexão sobre as práticas que orientem processos de transição de qualidade. Reconhece ainda que a transição da EPE para o 1º CEB tem de ser gerida cuidadosamente para garantir a continuidade e a progressão na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Considerando que a investigação reconhece a importância da implementação de processos de transição de qualidade, sendo, contudo, limitada quando à compreensão da forma como os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, intervêm neste processo e articulam, assegurando a continuidade de atendimento às necessidades individuais das crianças, esta investigação torna-se pertinente, propondo-se perceber de que forma dois serviços distintos, ELI e EMAEI, se coordenam durante o período particular de transição entre EPE e 1ºCEB.

2- O Objetivo e as questões do estudo

De acordo com a problemática previamente apresentada, definimos como objetivo geral do presente estudo, compreender como se processa a articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

De forma a operacionalizar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos e respetivas questões de investigação:

1. Identificar e descrever os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da ELI – EMAEI;
 - 1.1. Quais as regras de articulação ELI -EMAEI no Agrupamento de Escolas, nos processos de transição das crianças do EPE para o 1º ciclo?
 - 1.1.3 Que procedimentos são realizados?
 - 1.1.4 Que instrumentos são utilizados e qual a sua finalidade?
2. Conhecer e analisar as perceções dos participantes sobre o processo de articulação e sobre o seu papel nesse processo.
 - 2.1 Qual a função de cada participante (família, ELI, EMAEI; Educadora de infância; Professora do 1º CEB) no processo de articulação entre equipas na transição das crianças do jardim de infância para o 1º ciclo?
 - 2.2. Qual a perceção de cada participante sobre o processo de articulação entre equipas?
3. Identificar contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

3- O Contexto do estudo

O estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas do Alentejo interior e na Equipa Local de Intervenção Precoce do mesmo concelho. A seleção deste agrupamento e equipa teve por base os seguintes critérios:

- 1- O facto de ser agrupamento de escola de referência, para a intervenção precoce na infância, da Equipa Local de Intervenção Precoce;
- 2- A proximidade geográfica que facilitou o aceso ao mesmo.

Para recolha dos dados foi solicitada autorização do Ministério da Educação, submetendo nota metodológica, instrumentos de recolha de dados (versões finais), declaração do orientador e modelo de declaração de consentimento, na plataforma da Direção-Geral da Educação disponível para este efeito.

Numa primeira fase foi realizada uma abordagem informal, em encontro, à direção do agrupamento, sendo apresentado o projeto e os seus objetivos, tendo a mesma anuído, posteriormente foi formalizado o pedido através de ofício (apêndice A).

Foi também abordada, numa primeira fase informalmente, a coordenadora da equipa local de intervenção precoce e seguidamente formalizado o pedido de colaboração, através as vias institucionais definidas, nomeadamente o parecer do respetivo núcleo de supervisão técnica regional e posteriormente da subcomissão regional de intervenção precoce (apêndice B).

3.1. – Os Participantes na Investigação

Todos os participantes foram contactados, primeiro informalmente, sendo-lhes apresentado o projeto e os seus objetivos. Após os elementos demonstrarem disponibilidade e interesse na participação procedeu-se à assinatura de consentimento informado (apêndice C) onde se descreve o estudo.

Sendo a recolha de dados realizada num Agrupamento de Escolas, participaram representantes das estruturas envolvidas no processo de transição dos alunos da educação pré-escolar para o primeiro ciclo, nomeadamente: técnico da ELI, técnico da EMAEI, educadora de infância e professora do 1º CEB, selecionados com o intuito de constituir o que Creswell (2015) define como “purposeful qualitative sampling”, isto é uma amostra constituída por pessoas que melhor nos pudessem ajudar a compreender o fenómeno em estudo.

Foram assim definidos os seguintes critérios:

- 1- Função desempenhada;
- 2- Experiência profissional;
- 3- Tempo de serviço.

O quadro 2.1 sintetiza as características dos entrevistados selecionados que se disponibilizaram a participar neste estudo.

A análise dos dados apresentados no quadro 2.1., permite comprovar que as entrevistadas possuíam ampla experiência profissional, na sua maioria as docentes tinham mais de 30 anos de serviço, durante o qual foram desempenhando diversas funções de coordenação nas diferentes estruturas educativas, para além de assumirem a titularidade de turmas. Revelaram também, possuir vasta experiência relativamente à participação em processos de transição de alunos, tendo afirmado participar anualmente nesses mesmos processos, ao longo de toda a sua carreira. No que concerne à coordenadora da ELI, a mesma

desempenha as suas funções profissionais há cerca de dezasseis anos, participando de igual modo, ao longo de todo o seu trajeto profissional, em processos de transição de crianças entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

Quadro 2.1

Caracterização dos entrevistados

	Situação profissional atual	Tempo de serviço	Experiência profissional	Formação Inicial	Formação contínua	Experiência em processos de transição
Educadora	Presidente Conselho Geral Titular de turma	33 anos	Titular de turma pré-escolar Itinerância Coordenação departamento pré-escolar Direção	Curso de educador de infância	Licenciatura em Gestão e administração Escolar	33 anos
Docente 1º CEB	Coordenadora 1º CEB Titular de turma Membro permanente da EMAEI	38 anos	Titular de turma de 1º ciclo Coordenação departamento do 1º CEB Elemento permanente da EMAEI	Curso de magistério	Licenciatura	38 anos
Coordenadora da EMAEI	Docente de educação especial Membro permanente EMAEI	38 anos	Educadora de Infância Técnica de IP (12 anos) Docente de educação especial - alunos do 1º ciclo ao secundário	Curso de educador de infância	Especialização em educação especial	38 anos
Coordenadora da ELI	Coordenadora da ELI Terapeuta da fala ELI	16 anos	Técnica de IP CRI Clínica	Terapeuta da fala	Formação em IP Motricidade orofacial	16 anos
Docente 1º CEB do A.	Titular de turma	24 anos	Titular de turma 1º CEB	Licenciatura ensino 2ºCEB variante matemática e ciências da natureza		24 anos

Constatámos assim, que, quer docentes, de educação pré-escolar; primeiro ciclo e educação especial; quer técnicos de intervenção precoce, reconhecem o seu envolvimento em processos de transição como parte integrante e contínua ao longo da sua atividade profissional.

No que respeita a família participante a mesma foi escolhida tendo em conta a transição do seu educando ter ocorrido no período de recolha de dados e os profissionais entrevistados terem estado envolvidos diretamente nesse processo. Foi realizada uma entrevista não prevista inicialmente, à docente de primeiro ciclo desse aluno, uma vez que aquando da recolha inicial de dados a docente não tinha ainda a turma atribuída, por considerarmos que a sua perspetiva seria importante para este estudo e nos permitiria triangular alguns dos dados obtidos.

4 – As Opções Metodológicas

A investigação teve por base o paradigma interpretativo, dado o seu propósito de descrever, compreender e interpretar uma realidade socialmente construída, entendida como múltipla, contextualizada e sujeita a várias interpretações de um único fenómeno (Merriam & Tisdell, 2016).

Seguiu-se uma abordagem de natureza qualitativa, que possibilita interpretar e compreender como os envolvidos representam as suas experiências e os significados individuais que lhes atribuem (Bell, 1997; Merriam & Tisdell, 2016), uma vez que procuramos perceber como cada um dos envolvidos no processo de transição olha para esse processo e entende o seu papel no mesmo.

Considerando, não se tratar de uma investigação por amostragem, mas sim de um processo com o objetivo primário de compreender um caso específico, procurando conhecer pormenorizadamente as suas relações contextuais (Stake, 2009), optámos pela modalidade de estudo de caso.

4.1.- O Estudo de Caso

Um estudo de caso é definido pela sua unidade de análise e não pelo tema da investigação, assim a característica mais decisiva do estudo de caso reside na delimitação do objeto de estudo: o caso (Merriam & Tisdell, 2016). Nesta investigação, o caso respeita a práticas de articulação entre duas equipas (ELI e EMAEI), no contexto específico de um agrupamento de escolas, ao longo do processo, circunscrito no tempo, de transição entre educação pré-escolar e primeiro ciclo. Pretendendo-se conhecer em profundidade um fenómeno real específico, cujas condições contextuais são pertinentes para o mesmo (Yin, 2010).

A modalidade de estudo de caso permite uma abordagem particular, procurando discernir o que uma situação específica, inserida em determinado contexto, possui de fundamental e distintivo contribuindo para a compreensão global de um fenómeno (Ponte, 2006). Converte para a expansão e generalização de teorias referida por Yin (2010) como “generalização analítica” (p.36).

A tentativa de perceber e explicitar, quer a essência, quer as características específicas de um caso, contribuirá para a perceção geral da atividade em estudo. Neste sentido, o

entendimento aprofundado das práticas, no contexto específico deste estudo, apesar do seu carácter individual, permitirá aprofundar conhecimento para a compreensão global das práticas de articulação entre equipas

A descrição e análise para conhecimento aprofundado de um caso, envolve a recolha de múltiplas formas de dados, no contexto em que o mesmo se desenrola (Cresswell, 2015). Assim, foram recolhidos dados através de entrevistas realizadas junto de fontes com diferentes papéis no mesmo processo, bem como documentos escritos: atas, formulários e documentos de referência do agrupamento. Esta múltipla recolha de evidências, que apoia cada um dos factos do estudo de caso, possibilita o processo de triangulação tornando o caso compreensível, válido e fidedigno (Stake, 2009).

Recorreu-se à recolha de dados, à medida que o conhecimento sobre o caso se amplificava, conduzindo à necessidade de novas evidências que permitissem, tanto uma descrição minuciosa do caso, como a validação de outros dados obtidos, seguindo a ideia de Yin (2010) que descreve que, implicando a interpretação dos dados ao longo da sua recolha, o estudo de caso pressupõe um domínio seguro do assunto que oriente o investigador na identificação da necessidade de evidências adicionais.

4.2 – O Enquadramento Analítico – O Sistema de Atividade como Estrutura de Análise

O enquadramento de análise, recorre à teoria da atividade, que, de acordo com Greenhouse (2013) citando Leadbetter et al., (2007), permite compreender a atividade humana no contexto sociocultural em que se realiza.

Tendo em conta que, a teoria da atividade transfere o foco de cada indivíduo, para o que acontece entre os seres humanos, os seus objetos e instrumentos, quando se envolvem e modificam nas suas atividades coletivas (Sannino & Engeström, 2018). Este modelo, de um sistema de atividades que está em constante evolução por meio de ações coletivas de aprendizagem, em resposta a contradições sistêmicas, permite análises multifacetadas das práticas complexas do trabalho profissional, fornecendo uma estrutura que inclui várias dimensões (culturais, históricas, ...) que vão além dos aspetos inter e intrapessoais da atividade (Foot, 2014).

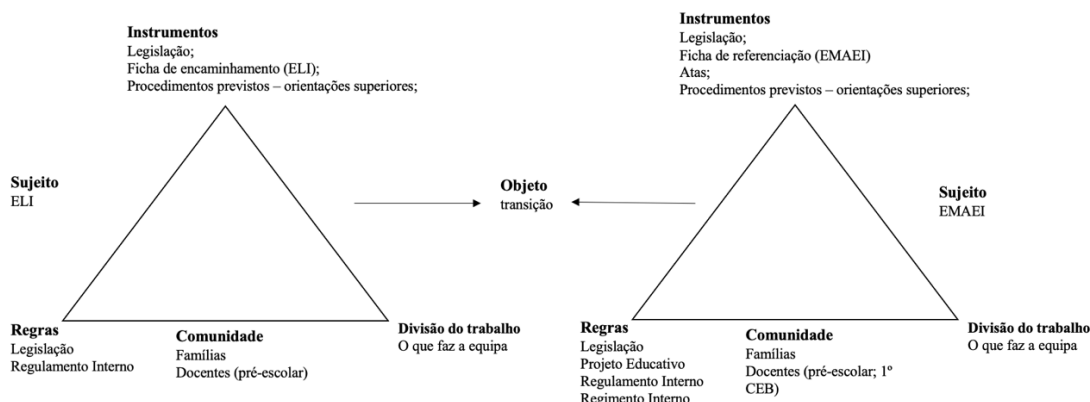
A figura 2.1 sintetiza o enquadramento do estudo no modelo da TA descrevendo cada um dos seus elementos.

Podemos assim observar que, o presente estudo, se enquadra na terceira geração da TA uma vez que, na atividade de articulação, encontramos dois sistemas em interação com vista ao objeto comum da ação - a transição. Sendo os sujeitos, identificados em cada sistema as equipas, ELI e EMAEI.

No sistema do sujeito ELI (sistema ELI) enquanto comunidade que partilha com os sujeitos o interesse no mesmo objeto foram identificados a família e os docentes de educação pré-escolar. Já no sistema do Sujeito EMAEI (sistema EMAEI) além da família e dos docentes de educação pré-escolar foram ainda identificados os docentes de primeiro ciclo do ensino básico.

Figura 2.1

Triângulo da TA do estudo



Como instrumentos ou ferramentas utilizadas para atuar sobre o objeto identificaram-se no sistema ELI a legislação; a ficha de encaminhamento e os procedimentos previstos por orientações superiores. E no sistema EMAEI foram identificados: a legislação; a ficha de identificação; a ata da reunião de articulação e os procedimentos previstos por orientações superiores.

Algumas das ferramentas nomeadas atuam também enquanto regras, que regulam as ações dos sujeitos relativamente ao objeto e de uns em relação a outros, nomeadamente a legislação e o regulamento interno no caso da ELI e a legislação; o projeto educativo e o regulamento interno do agrupamento de escolas e o regimento interno no caso da EMAEI.

Por fim, na divisão do trabalho foram consideradas as tarefas desempenhadas por cada um dos sujeitos e pela comunidade envolvida nos sistemas de atividades.

5 – Técnicas de recolha de dados

Tendo em vista os objetivos do estudo, as opções metodológicas realizadas e pretendendo assegurar a realização da recolha de dados, junto de várias fontes, com vista, tal como suprarreferido, à obtenção dos pontos de vista de todos os envolvidos e à posterior triangulação dos dados (Yin, 2010), as técnicas de recolha de informação utilizadas foram: (1) a entrevista semiestruturada, (2) a observação participante e a (3) pesquisa documental.

A recolha de dados decorreu entre julho de 2020 e julho de 2022 abrangendo o período pandémico da Covid 19, o que implicou que a parte da recolha de dados, nomeadamente a observação da reunião de articulação, decorresse on-line com o apoio da plataforma Teams.

5.1. – A Entrevista semiestruturada

A técnica de entrevista foi utilizada com vista a conhecer as perspetivas dos participantes sobre as regras de articulação ELI -EMAEI no Agrupamento de Escolas, nos processos de transição das crianças do EPE para o 1º ciclo, identificando e descrevendo procedimentos e instrumentos; conhecer a função de cada participante no processo de articulação entre equipas na transição das crianças do jardim de infância para o 1º ciclo e a perceção de cada um sobre o processo de articulação entre equipas; e identificar dilemas, tensões e contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

Considerando que, em investigação qualitativa, o fator crucial não é o número de entrevistados, mas o potencial individual para contribuir para o desenvolvimento e compreensão do objeto de estudo, (Merriam e Tisdell, 2016) optámos por entrevistar um representante de cada um dos diversos participantes: família, técnico da ELI, técnico da EMAEI, Educadora de Infância e Professora do 1º CEB. A seleção dos participantes foi realizada em concordância com a direção do agrupamento, seguindo os critérios anteriormente referidos e respeitando a sua disponibilidade para participar no estudo.

Seguimos as três fases iniciais do processo do “Interview Protocol Refinement” (IPR) (Castillo-Montoya, 2016), nomeadamente Fase 1: Garantir que as perguntas da entrevista estão alinhadas com as questões de pesquisa; Fase 2: Construir uma conversa baseada em perguntas e Fase 3: Receber feedback sobre os protocolos de entrevista. De acordo com Castillo-Montoya (2016), o IPR permite desenvolver e ajustar os protocolos de entrevista, garantindo que as perguntas se alinham com as questões de pesquisa do estudo, através da organização de um protocolo, revisto por pessoas não envolvidas diretamente no estudo. De acordo com a autora, o incremento da confiabilidade dos protocolos de entrevista, contribuirá para robustecer a qualidade dos dados obtidos através das entrevistas realizadas.

Baseando-nos numa técnica de entrevista semiestruturada começamos por elaborar os guiões, dirigido a profissionais e à família, compostos por uma lista de tópicos precisos relativos ao tema (Quivy, 2008). Nesses guiões, adaptados de Estrela (2008), estão explícitos os objetivos da realização das entrevistas, divididos em blocos definidos de com os objetivos do estudo, expostos os objetivos específicos para cada um desses blocos, e as questões orientadoras, alinhadas com cada um dos objetivos.

Os guiões (apêndice D e apêndice E) foram posteriormente validados, por duas especialistas, doutoradas em ciências da educação.

Realizámos então as entrevistas propriamente ditas, seguindo a recomendação de Bogdan e Biklen (2006) de utilização de um gravador, sendo utilizado o gravador digital do computador.

Uma vez que as entrevistas, foram realizadas junto de profissionais, com os quais possuímos relações que transcendem o contexto da investigação, tivemos em consideração as indicações propostas por Garton e Copland (2010), no que respeita à necessidade de estar consciente e tornar explícito o papel desempenhado pelas relações prévias, quer na construção do guião de entrevista, nomeadamente pelo tipo de questões e de linguagem utilizada, quer no próprio processo de produção de dados, uma vez que, tal como concluído pelo estudo dos autores supracitados, entrevistas em que entrevistador e entrevistado se conhecem previamente e partilham um “back-ground” comum permitem interações e acesso a informação, nem sempre acessível em entrevistas em que não existe tal entendimento, uma vez que essas relações são invocadas frequentemente, por exemplo

ao descrever situações que vivenciaram conjuntamente ou que ambos conhecem. No ponto 6.1., relativo à dimensão ética do estudo, abordamos com maior profundidade o nosso posicionamento.

Depois de realizadas as entrevistas procedemos à sua transcrição, isto é, à transformação do discurso, recolhido no modo oral, para um texto redigido no modo escrito. Podemos observar a transcrição de uma das entrevistas, a título exemplificativo, no apêndice F. As transcrições foram de seguida enviadas a cada um dos participantes e validadas pelos mesmos.

A categorização foi o passo seguinte, esta baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas de um modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros (Esteves, 2008). Elaboramos grelhas de análise de conteúdo, para profissionais e para família, de acordo com as categorias (codes) e subcategorias (child codes) definidas segundo os objetivos iniciais do estudo e o enquadramento fornecido pela TA, que serviram como base para a fase inicial da categorização e que podemos observar nos quadros seguintes.

No quadro 2.2 podemos observar a grelha de análise de conteúdo da entrevista realizada aos profissionais.

Quadro 2.2

Grelha de análise de conteúdo entrevista: Profissionais

Grelha de análise de conteúdo entrevistas: Profissionais		
Tema	Categoria (Codes)	Subcategoria (Child Codes)
Procedimentos na articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB	procedimentos, entre ELI e EMAEI, realizados no processo de transição EPE-1º CEB;	Procedimentos realizados; Desenvolvimento do processo; Quem inicia o processo;
Instrumentos de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Identificar os instrumentos utilizados e qual a sua utilidade.	Tipo de documentos utilizados; Documentos produzidos; Utilidade dos documentos; Como são utilizados.
Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	perceção sobre: - O papel do entrevistado no processo; - O papel dos restantes envolvidos no processo;	Participantes; Funções de cada um; Contribuição pessoal; Razões das suas ações, Principais preocupações.
Perceções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	perceção do entrevistado sobre o processo; sugestões casos específicos de alunos que possam ilustrar diferentes resultados do mesmo processo.	Eficácia do processo; constrangimentos identificados; o que poderia ser alterado; caso em que a articulação tenha sido bem-sucedida; caso em que a articulação tenha sido malsucedida; o que contribuiu para o sucesso/insucesso; como decorreu o processo do A.

Podemos verificar a divisão em quatro temas: Procedimentos na articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1ºCEB; Instrumentos de articulação entre ELI e EMAEI, na

transição EPE-1ºCEB; Percepções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1ºCEB e por último Percepções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1ºCEB. Estes temas coincidem, tal como referido anteriormente, com os objetivos do estudo e no caso dos dois primeiros, relativos a procedimentos e instrumentos, concordam também com a categoria de análise. No que respeita ao terceiro tema, respeitante às percepções dos participantes, este foi dividido em duas categorias analíticas, relativas às percepções sobre o papel desempenhado pelo próprio e pelos restantes envolvidos no processo. No que concerne ao quarto tema, o mesmo originou três categorias: percepção sobre o processo; sugestões e casos ilustrativos do processo.

No quadro 2.3 podemos observar a grelha de análise de conteúdo da entrevista realizada à família. Pela análise deste quadro verificamos que foi adicionado um novo tema dedicado à identificação do entrevistado e relacionamento familiar com a criança cuja categoria correspondente dizia respeito ao conhecimento da experiência do familiar ao longo do percurso da criança e da situação atual da mesma. Os restantes quatro temas e respetivas categorias de análise, são coincidentes com a grelha de análise de conteúdo dedicada aos profissionais.

Quadro 2.3

Grelha de análise de conteúdo entrevista: Família

Grelha de análise de conteúdo entrevistas: Família		
Tema	Categoria	Subcategoria
Identificação do entrevistado e relação familiar com a criança.	Conhecer a experiência do familiar ao longo do percurso da criança Situação atual da criança;	relação familiar com a criança A.; situação educativa atual da criança; Percurso de vida da criança; experiência e participação nos processos de intervenção precoce (IP) da criança; Experiência e participação nos processos após a saída da IP.
Procedimentos na articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB	participação da família nos procedimentos, entre ELI e EMAEI, realizados no processo de transição EPE-1º CEB;	Descrição do processo; Participantes; A sua contribuição no processo; Funções de cada participante.
Instrumentos de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Identificar os instrumentos utilizados e qual a sua utilidade.	tipo de documentos utilizados; documentos produzidos; utilidade dos documentos; Como são utilizados.
Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Fazer o levantamento da perceção sobre: - O papel do entrevistado no processo; - O papel dos restantes envolvidos no processo;	Papel desempenhado; Razões; Função dos restantes envolvidos.
Perceções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	perceção do entrevistado sobre o processo; sugestões casos específicos de alunos que possam ilustrar diferentes resultados do mesmo processo.	Eficácia do processo; constrangimentos identificados no processo; o que poderia ser alterado; como decorreu o processo do A. o que contribuiu para o sucesso/insucesso;

Recorremos ao programa NVivo versão 1.7.1 para apoiar esta fase. O Nvivo é um software de análise de dados qualitativos que permite recolher e organizar dados, facilitando a sua visualização e respetiva análise de conteúdo.

5.2.- A Observação participante

Esteves (2008) indica, que através da observação, tomamos conhecimento direto dos fenómenos no contexto em que os mesmos ocorrem, compreendermos os contextos, as pessoas que nele se inserem, e as suas relações. Centrando-se a observação, fundamentalmente na descrição da situação em que se dá o comportamento (Estrela, 2008) observámos uma reunião de articulação de final de ano letivo. A fim de conhecer as regras de articulação entre ELI e EMAEI, no Agrupamento de Escolas, nos processos de transição das crianças do EPE para o 1º CEB, identificando e descrevendo procedimentos e instrumentos.

Considerando o contexto de pandemia mundial em que o estudo, se desenvolveu, em que a população se encontrava em confinamento domiciliário, a reunião foi realizada à distância, com recurso à plataforma digital Teams. Este facto, permitiu a gravação da

reunião, através da plataforma em que a mesma se realizou. A autorização para gravação, foi previamente solicitada à direção do agrupamento de escolas, que anuiu e se assegurou das condições técnicas para que tal se pudesse concretizar, e a todos os presentes, aquando do início da referida reunião, tendo todos estes declarado a sua concordância.

5.3. – A Análise documental

A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes escritas ou não (Saint-Georges, 2005), acompanha muitas vezes os métodos de entrevista e observação (Quivy, 2008) permitindo não só a recolha de novos dados, mas também a triangulação dos dados obtidos através desses métodos. A escolha de documentos depende dos objetivos (Bardin, 2008), assim, com vista a identificar e descrever os procedimentos e instrumentos, utilizados durante o processo de transição das crianças da IP para a EMAEI e identificar dilemas, tensões e contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição, consultámos a ata da reunião de articulação, documentos de referência utilizados e documentos relativos ao processo do aluno, cujo familiar foi entrevistado, uma vez que a sua transição ocorreu aquando da recolha inicial de dados.

Esta técnica de recolha de dados, foi ainda utilizada, a fim de caracterizar o contexto.

6 – A Dimensão ética

Ao longo de todo o processo tivemos em consideração o respeito por questões éticas, reconhecendo, tal como apontado por Creswell (2015), a sua especial importância durante a recolha e divulgação dos dados.

O projeto de investigação foi registado, sendo a recolha de dados para o referido estudo, autorizada pela Direção Geral de Estatísticas da Educação, como anteriormente referido.

Entendendo a importância de respeitar participantes e os espaços (Creswell, 2015), nos quais a recolha de dados foi realizada, foi solicitada autorização para o efeito à Direção do Agrupamento pessoalmente e por escrito, sendo garantido o seu anonimato optou-se por não divulgar a localização geográfica do mesmo, uma vez que essa contextualização não influi na análise dos dados. Foi igualmente solicitada, a autorização à Subcomissão de Coordenação Regional do SNIPI, da área geográfica de recolha de dados, através dos circuitos de comunicação definidos pela referida entidade.

Aos participantes no estudo, foi apresentada uma declaração de consentimento informado, que os mesmos assinaram, onde se garantia a salvaguarda da confidencialidade das informações e da própria pessoa, tendo sido salvaguardado que a qualquer momento os participantes poderiam retirar o seu consentimento, se assim o entendessem. Este compromisso foi novamente assumido, no início de cada uma das entrevistas, ficando registado na gravação das mesmas. A fim de garantir o cumprimento deste acordo, foram substituídos os nomes dos participantes bem como de terceiros referidos, por siglas. O mesmo aconteceu com a denominação das instituições.

No intuito de garantir a fidedignidade dos dados recolhidos, as transcrições das entrevistas foram devolvidas aos entrevistados, tendo os mesmos procedido à sua validação.

6.1. O papel da investigadora

Tal como explicitado anteriormente, a recolha de dados foi realizada junto de profissionais, com os quais possuímos relações que transcendem o contexto da investigação. Reconhecemos, como é referido por Holmes (2020), que enquanto investigadores que integram o mundo social em análise, é-nos requerido o reconhecimento explícito, de que as nossas interpretações prévias poderão influenciar o estudo em qualquer uma das suas etapas. Como tal, para que o investigador possa identificar, construir, criticar e articular a sua posição perante o estudo é essencial envolver-se num processo contínuo de reflexão.

Neste sentido e seguindo as recomendações de Malterud (2001) citado por Holmes (2020)), cumpro-me, enquanto investigadora, explicitar experiências anteriores e motivações, que estando relacionadas com o estudo, direta ou indiretamente, influíram ao longo do seu desenvolvimento.

O meu percurso profissional enquanto docente passou pelo primeiro ciclo do ensino básico, enquanto docente titular de turma, cargo que desempenhei durante vários anos, ao fim deste período fui colocada com funções de apoio educativo, nessa altura procurei formação e concluí a especialização em educação especial, área em que trabalhei durante algum tempo, tendo vindo à posteriori a ser colocada numa equipa local de intervenção precoce. Ao longo deste percurso fui estando envolvida em processos de transição de alunos entre ciclos, alguns deles entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino

básico, quer enquanto docente titular de turma, quer enquanto docente de educação especial.

Ao longo do percurso profissional que descrevi fui construindo as minhas representações pessoais e profissionais dos processos em que estive envolvida, que foram também, indubitavelmente, a fonte de interesse e motivação para a realização do presente estudo. A consciência deste facto, e reflexão sobre o mesmo ao longo do processo de investigação, reflete a preocupação com a dimensão ética da mesma, pois como sugerido por Holmes (2020), ao tomar consciência das áreas onde pode existir um viés potencial, o investigador poderá identificá-las e tomá-las em consideração. Uma abordagem para mitigar esse viés é a triangulação de dados, pela utilização de fontes de dados múltiplas (Fusch, et al., 2018 citando Jonsen & Jehn, 2009).

7- A Triangulação de Dados

A triangulação é uma estratégia para fortalecer os estudos, reforçando a sua validade e tornando-os mais credíveis (Golafshani, 2003; Merriam & Tisdell, 2016), poderá ser operacionalizada através do envolvimento de vários pesquisadores – triangulação do investigador; utilização de diversas fontes de dados - triangulação de dados; aplicando vários métodos de recolha de dados – triangulação metodológica; ou usando mais de um quadro teórico na interpretação dos dados – triangulação teórica (Denzin, 1978; Fusch, et al., 2018).

No presente estudo, a triangulação foi realizada usando várias fontes de dados entrevistando pessoas com perspetivas diferentes do fenómeno em estudo, comparando e verificando os dados obtidos por diferentes meios, nomeadamente a observação e análise de documentação relevante.

Tal como apontado por Fusch, et al. (2018), a triangulação adiciona profundidade aos dados recolhidos permitindo tornar visíveis múltiplas perceções de uma mesma realidade. Nesta perspetiva, através da triangulação dos dados recolhidos pretendemos, não só evitar os vieses que inevitavelmente surgiram ao longo do estudo, mas também, aumentar a confiança nas conclusões do mesmo, potenciando a sua credibilidade.

8– Os Procedimentos de análise de dados

Para organização e análise dos dados obtidos, foi utilizado o software Nvivo versão 1.7.1, que permitiu categorizar, codificar, visualizar, analisar e interpretar os dados, obtidos de diferentes fontes.

O Nvivo tem como conceitos-chave: “Sources” que são os dados, “Nodes” ou Nós, “Coding” isto é codificação e “Queries” - consultas.

Começámos por criar um projeto, tendo em seguida importado os dados, de acordo com as referências expostas no quadro 2.4., nomeadamente as transcrições das entrevistas (case: E1; E2; E3; E4; E5 e E6), a transcrição da reunião de articulação (case RA) e a ata da reunião de articulação (case A), previamente realizadas e armazenadas em ficheiro Word.

Quadro 2.4

Referências dos dados transcritos de acordo com a fonte

Referência (case)	Fonte
E1	Entrevista Educadora titular
E2	Entrevista Representante da ELI
E3	Entrevista Representante da EMAEI
E4	Entrevista Docente de Primeiro Ciclo
E5	Entrevista Família
E6	Entrevista Docente de Primeiro Ciclo do A.
RA	Reunião de articulação
A	Ata da reunião de articulação

Após cada referência – Case, ser importada para programa Nvivo,, selecionando cada um deles foi possível aceder ao texto correspondente, previamente transcrito e proceder posteriormente à categorização e análise de dados.

Prosseguiu-se à categorização dos dados. Foi elaborada a codificação com base nas grelhas de análise de conteúdo apresentadas acima (quadros 2.2 e 2.3.).

Inseriram-se então os “codes” ou categorias e os “child codes” ou subcategorias que podemos observar na figura 2.2, às quais se fizeram corresponder as referências de cada um dos casos.

Figura 2.2

Codes e child codes introduzidos no programa Nvivo



Ao longo deste processo de categorização e análise, foram emergindo novas categorias, a que denominámos “categorias emergentes”, dentro de algumas das subcategorias previamente definidas, decorrentes do próprio processo de análise de conteúdo.

No quadro 2.5 apresentamos, a título exemplificativo do procedimento realizado, a categorização dos dados, resultantes do processo de análise das transcrições das fontes de dados inseridas no programa Nvivo, e onde é possível visualizar, as subcategorias e categorias emergentes, da categoria “Procedimentos na articulação”.

Quadro 2.5

Categorização e análise de dados - “Procedimentos na articulação”

Categoria	Subcategoria	Categoria emergente
Procedimentos na articulação	Desenvolvimento do processo	
	Início do processo	
	procedimentos	Encaminhamento dos documentos
		Envio das fichas de encaminhamento e relatórios
		Processo na EMAEI
	Sinalização à EMAEI	

Foram organizados da mesma forma, pela construção de quadros análogos, os dados obtidos e categorizados nas restantes categorias e constam nos capítulos seguintes relativos à apresentação e análise de resultados.

Capítulo 3 –Apresentação e análise de dados

Neste capítulo procedemos à apresentação dos dados resultantes da análise das entrevistas individuais, bem como das restantes fontes anteriormente referidas.

De acordo com o previamente descrito, para apresentação e análise de dados recorreremos ao enquadramento teórico conceptual e analítico da teoria da atividade. Desta forma apresentamos os dados obtidos, enquadrando-os nos sistemas de atividade em estudo.

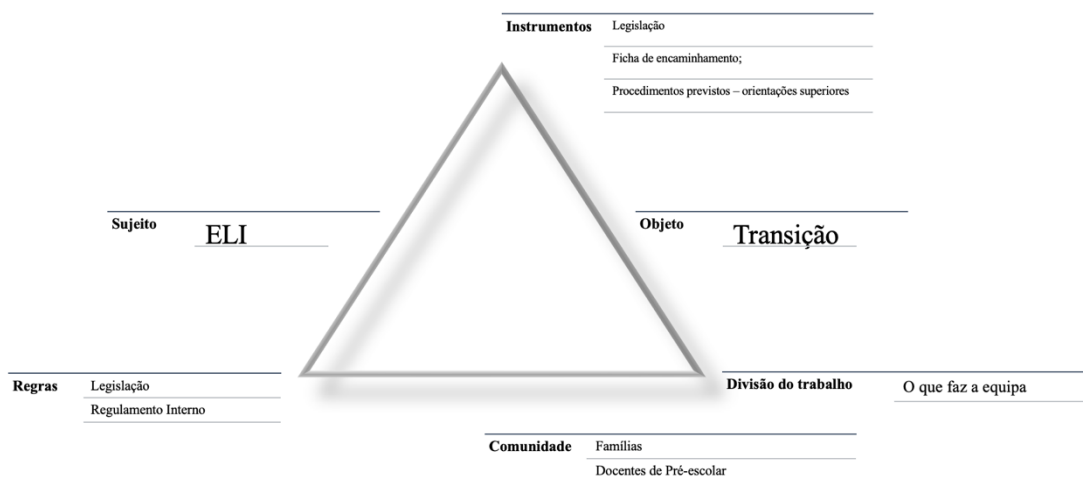
Iniciamos por apresentar os dados relativos ao sistema de atividades respeitante ao sujeito ELI, explorando cada um dos seus componentes; segue-se a apresentação dos dados relativos ao sistema de atividades referente ao sujeito EMAEI. No terceiro ponto apresentamos os dados relativos ao objeto, comum a ambos os sistemas de atividades supramencionados, fazendo referência às perceções dos participantes sobre os diferentes papeis e sobre o processo de transição.

1. A Equipa Local de Intervenção

O sistema de atividade do sujeito ELI é representado na figura 3.1. Esta imagem permite a visualização do enquadramento, de cada um dos componentes do sistema, que exploramos isoladamente de seguida.

Figura 3.1

Triângulo do sistema de atividade relativo ao sujeito ELI



1.1 Sujeito

A Equipa Local de Intervenção, envolvida no presente estudo, iniciou a sua atividade a 6 de setembro 2002, a sua área geográfica de intervenção era, à data, constituída por seis concelhos do Alentejo interior, tendo como entidade de suporte uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) de um dos concelhos da sua área de abrangência.

Inicialmente a ELI era constituída por cinco técnicos, de diferentes áreas profissionais, embora nem todos trabalhassem a tempo inteiro na equipa.

Como podemos observar no quadro 3.1, relativo à constituição da ELI nos anos 2002 e 2020, em 2002, apenas dois dos técnicos tinham o seu horário totalmente dedicado à equipa.

Quadro 3.1

Constituição da Eli em 2002 e 2020

Área Profissional	Percentagem de horário na equipa		Entidade que disponibiliza o técnico
	2002	2020	
Educação de Infância	100%	100%	Agrupamento de escolas
Psicologia	50%	100%	IPSS
Serviço Social	100%	100%	IPSS
Terapia Ocupacional	15%	50%	IPSS
Terapia da Fala	15%	100%	IPSS
Educação Especial	-	100%	Agrupamento de escolas
Enfermagem	-	3x12%	Unidade local de saúde

Em 2004 a equipa inicial foi dividida em duas, cada uma com área de abrangência de três concelhos, continuando ambas as equipas a ser suportadas pela mesma entidade.

Atualmente a equipa é constituída pelos técnicos das áreas profissionais descritas no quadro 3.1: Educação de Infância; Psicologia; Serviço Social; Terapia Ocupacional; Terapia da Fala; Educação Especial e Enfermagem.

Como podemos constatar pela análise do quadro supra (quadro 3.1), a maioria dos técnicos estão afetos a tempo inteiro à ELI, à exceção do terapeuta ocupacional e dos

enfermeiros, sendo estes últimos três, cada um pertencente à unidade local de saúde, dos concelhos da área de abrangência da equipa.

De acordo com o ponto 2 do artigo 1º do seu regulamento interno a ELI:

...constituída em cumprimento do Art. 7º do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, rege-se pelas disposições constantes do presente regulamento, bem como pelo respectivo Protocolo de constituição e pelas normas regulamentadoras e orientações emitidas pela Comissão de Coordenação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O protocolo, aqui referido, baseia-se em acordos de cooperação celebrados entre a instituição particular de solidariedade social, que suporta o trabalho da equipa, e os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, regulamentando essa parceria institucional. Os protocolos atualmente em vigor, de constituição das Equipas Locais de Intervenção (ELI) do Alentejo, no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), foram publicamente assinados a 1 de junho de 2011.

A equipa, de acordo com o ponto 3 do artigo 7º o Decreto-Lei n.º 281/2009 e o seu regulamento interno, é coordenada por um dos seus elementos indicado anualmente pela subcomissão de coordenação regional. No caso, esta função é assumida pela terapeuta da fala desde 2012.

A sede da equipa está instalada no centro de saúde, do concelho onde se situa também a sede de agrupamento de referência, existindo mais dois polos, nos centros de saúde dos outros dois concelhos, que integram a sua área de intervenção.

1.2 Regras

Enquanto fontes reguladoras da atividade da ELI foram identificadas a legislação e o regulamento interno da equipa.

1.2.1 Legislação

Como descrito no capítulo I, a atividade das equipas locais de intervenção é regulamentada pelo Decreto-Lei número 281/2009 de 6 de Outubro.

No artigo quarto, do Decreto-Lei suprarreferido, são definidos os objetivos do SNIPI, destacando-se o descrito na alínea d), de acordo com a qual se pretende que, o sistema nacional, apoie as famílias acompanhadas no acesso a recursos e serviços nos sistemas que o constituem (segurança social, saúde e educação).

No âmbito da definição das competências de cada um dos Ministérios envolvidos, esplanadas no artigo quinto, na alínea c) é descrito que compete ao Ministério da Educação

“iv) 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 nº 21/2008, de 12 de Maio, sempre que a criança frequente a educação pré-escolar;” (p.7299)

Já no que respeita às atribuições das ELI, no âmbito das transições, o artigo sétimo, no seu ponto quatro indica, que entre outras competências devem as equipas

“g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;”

Também o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 16º faz alusão as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, reforçando no ponto 3 o papel dos recursos humanos disponíveis para a IP nos processos de transição

“3 — As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem (...) a melhoria dos processos de transição.” (p.2924)

A 7 de dezembro de 2018 foi emitida a orientação técnica número 2/2018/SNIPI-CC, documento aprovado pela comissão de coordenação do SNIPI, cujo assunto dizia respeito à definição dos procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime jurídico da Educação Inclusiva.

Neste documento é apontada a importância da otimização da complementaridade e transição entre serviços e instituições. Tendo em conta a faixa etária das crianças abrangidas pela intervenção do SNIPI, aponta para as orientações curriculares da educação pré-escolar e, sublinhando o seu carácter abrangente, destaca no seu ponto j.

“Observando o carácter abrangente e flexível das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a elaboração de um PEI, conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, será efetuada apenas quando as características e condições da criança determinam um nível de envolvimento e participação muito reduzido, por parte desta, com impacto significativo nas aprendizagens.” (Orientação Técnica 2/2018/SNIPI-CC, p. 3)

Observa-se assim o reconhecimento de que, tendo em conta a faixa etária das crianças, apenas em situações de comprometimento considerável da sua capacidade de participação, serão mobilizadas as medidas adicionais e ou seletivas previstas pelo decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, que implicam a elaboração de um RTP e cuja articulação com o PIIP está, nessa conjuntura, também prevista pela legislação.

No que respeita à transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, a orientação técnica número 2/2018/SNIPI-CC, destaca como aspeto central da sua planificação a garantia de que as famílias conhecem e são capazes de mobilizar os recursos de que dispõem. Apela à preparação da transição preferencialmente 6 meses antes de ocorrer a mudança e ao envolvimento não só da família, mas também da ELI e da EMAEI da estrutura educativa que a criança irá frequentar.

1.2.2 Regulamento Interno

Pela análise do regulamento interno da equipa, concluímos que o mesmo, foi construído com base na legislação acima mencionada, e como tal as referências às questões relacionadas com as transições citam a própria legislação.

Assim, no âmbito do regulamento interno da ELI, estão descritas, no seu artigo 5º, as suas competências funcionais, de entre as quais destacamos, pelo interesse para o presente estudo, a descrita na alínea g) do mesmo artigo: “g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos” (p.2)

1.3 Comunidade

Como parte da comunidade foram identificados: as famílias, apoiadas pela equipa com crianças em processo de transição para o primeiro ciclo, e os docentes da educação pré-escolar.

O início do processo, de articulação entre as diferentes equipas, é atribuído à ELI de acordo com o indicado pelas representantes, quer da EMAEI quer da ELI. Esta visão é partilhada pela família que indica que, no caso do seu educando, o processo foi iniciado pela ELI, em colaboração com a educadora titular

foi entre a intervenção precoce, professora |educadora| e daí encontrar sim com a escola (E5)

Também a educadora ratifica esta ideia, de trabalho conjunto com os técnicos da ELI, na avaliação para posterior encaminhamento das crianças

é feita uma avaliação em conjunto com os técnicos da ELI, (...), aliás em todos os períodos há uma avaliação por parte da ELI que juntamos à nossa (E1)

De acordo com a sua perceção, explicita nos dados recolhidos, o papel da educadora na transição é articulado com a ELI, avaliando conjuntamente as situações específicas das crianças acompanhadas pela equipa, elaborando informações escritas sobre as mesmas, e transmitindo oralmente essas mesmas informações, numa reunião de articulação, realizada no final do ano letivo.

Relativamente à família, a mesma manifestou, sentir ter desempenhado um papel dinâmico, aquando do acompanhamento pela ELI,

funcionou muito bem, sempre a ensinarem-me como é que devia fazer, o que é que nós podíamos fazer, sempre informada (E5)

Relatou, reconhecer o motivo pelo qual, o acompanhamento por parte da ELI cessara

Da equipa |eli| já me tinham dado essa informação e que daí o processo seguia para a escola, já não podia ser com a intervenção precoce e tinha de ser com a escola mesmo, e no caso com a psicóloga (E5)

Aquando da transição para o primeiro ciclo, revelou deixar de sentir-se informada sobre o processo em curso

(...) houve ali um período de avaliação novo, tivemos o acompanhamento e, entretanto, até agora aos dias correntes ainda ninguém me informou ainda de nada (E5)

A transição do seu educando para o primeiro ciclo ocorreu em contexto de Covid-19, tendo considerado também este, um dos motivos pelo qual, na sua perspetiva, houve uma paragem no acompanhamento

Quando saiu da intervenção precoce tivemos ali um bocadinho, praticamente foi o ano todo à espera ... foi mesmo assim, não se isto teve, o Covid teve influência provavelmente, também eram muitas crianças, a ... sendo que no terceiro período começou então com a psicóloga e com a terapia ocupacional...(E5)

Manifestou igualmente alguma ansiedade, repartida entre o considerar que o seu educando poderia não estar a beneficiar do acompanhamento de que necessitava, e o facto de desconhecer se, esse acompanhamento, era ainda uma necessidade da criança ou não.

Eu sinto que devia de ser uma coisa mais seguida... não devia haver estas paragens, porque se realmente a criança, se precisa e eu tenho noção que ele precisa, não devia de parar, porque é como isto agora foram dois ou três meses, entretanto não há mais nada e eu não, não sou informada de nada, nem se precisa se não precisa (E5)

No que respeita ao momento da passagem de informação, na reunião de articulação, a encarregada de educação afirmou que gostaria de ter feito parte desse momento, pois embora, atentando que a informação sobre o seu educando seguiu para a equipa do agrupamento, considera que a sua presença poderia acrescentar dados pertinentes

acho que passava mais informação, não quer dizer que não tivesse passado, atenção, mas a informação que passou foi por escrito penso, eu acho que as coisas faladas ...(E5)

Podemos então comprovar, que ao longo do processo de transição do seu educando a sensação de envolvimento participante da família, nesse mesmo processo, foi enfraquecendo.

1.4 Divisão do trabalho

A divisão do trabalho encontra-se latente na descrição dos procedimentos realizados na articulação.

De acordo com a representante da ELI, as ações desenvolvidas na articulação têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo

Inicialmente nós fazíamos só uma informação geral e era enviada aos agrupamentos, entretanto..., sentimos aqui alguma necessidade de estar com as pessoas de falar com as pessoas (E2)

Apurámos, que os procedimentos de articulação começaram por se basear no envio de informações escritas, aos agrupamentos onde cada criança iniciava o primeiro ano de escolaridade, no final do ano letivo anterior ao seu ingresso.

A representante da ELI, indicou ter a equipa procurado a realização de um momento de encontro com todos os intervenientes, solicitando-o ao agrupamento

fomos solicitando aos agrupamentos estes momentos, até porque tínhamos conhecimento que, os agrupamentos faziam estas reuniões de articulação trimestrais, nos três períodos, mas a nós fazia-nos sentido que no último período, perante a transição eminente daquelas crianças, houvesse um momento formal de contacto, com os professores |de primeiro ciclo| (E2)

Atualmente, de acordo com a representante da ELI, os procedimentos identificados, são realizados em tempos distintos de acordo com a intenção da família em pedir adiamento de matrícula no primeiro ciclo

temos dois cenários, temos os cenários das crianças que por algum motivo necessitam de um adiamento (...) e esse contacto acontece um ano mais cedo do que o previsto (E2)

Nestas situações, a ELI inicia os contactos com a EMAEI logo que a família indica essa intenção, colaborando na organização e produção da documentação necessária à formalização do pedido de adiamento.

a partir do momento em que nós pensamos que aquela criança vai beneficiar de mais um ano (...) no pré-escolar, aí começam os contactos com a equipa multidisciplinar (E2)

No caso das crianças que seguem o seu percurso nos tempos definidos por lei, a ELI define em conjunto com a família um plano de transição dentro dos prazos definidos pela legislação em vigor

nesse plano individual há um plano de transição (...) que deve ser feito mais ou menos seis meses antes da transição (E2)

Cada plano de transição é adaptado às necessidades individuais de cada família.

traçamos alguns objetivos que, pretendemos para a transição, que podem ser como uma visita à escola, no caso de a criança não estar naquela escola. (E2)

É ainda identificado outro procedimento, que decorre, de acordo com a representante da ELI, nos casos de crianças com necessidades específicas de adaptação de espaço físico ou que envolvam a mobilização de recursos humanos específicos

aí era agendada a reunião em que estaria o representante da EMAEI, o representante da direção, a equipa, a família e ... mas pronto, como digo estes casos eram situações muito graves, com necessidades específicas e que era necessário preparar a escola para, mesmo a nível de condições físicas e de recursos humanos para, para estas crianças (E2)

Este procedimento específico, adaptação do espaço, é também referido pela EMAEI

há reuniões muitas vezes com os encarregados de educação e a EMAEI sobre a situação em que se definem como é que é o plano de atuação em relação, àquela situação, a EMAEI também depois reúne com a direção para dizer quais são os apoios ou as necessidades que os técnicos apontaram para que no próximo ano tudo corra bem, mesmo até em espaços físicos, já aconteceu com alguns alunos a

necessidade de adaptar espaços físicos para que as coisas funcionem, portanto essa articulação é feita logo no final do ano letivo antes do ingresso da criança no primeiro ciclo. (E3)

De acordo com o suprarreferido, a educadora titular considera contribuir para o processo através da transmissão de informação sobre todo o percurso educativo da criança, resumindo a sua participação da seguinte forma:

O papel da educadora é apresentar todo o percurso da criança (E1)

Também a representante da ELI, identifica como sua contribuição, a passagem de informação, quer através da ficha de encaminhamento, quer da presença nas reuniões de articulação entre ciclos.

Neste processo, para além da passagem de toda a informação que nós temos, nós não podemos fazer mais nada, não temos outros recursos não é, se calhar se nós pudessemos continuar ou se houvesse à partida uma equipa idêntica a esta, mas para outras idades a ... seria mais fácil, mas não havendo isso, nós para além de passar toda a informação que temos ao agrupamento, aos professores e neste caso às EMAEI quando elas estão presentes não é, não ... não podemos fazer mais nada. (E2)

Constata-se que, quer a ELI quer a Educadora estabelecem a sua contribuição no processo enquanto transmissores de informação, aos serviços que assumirão posteriormente o seguimento das crianças. Destaca-se o facto de a representante da ELI, sugerir que nem sempre a EMAEI está representada nos momentos dedicados à articulação.

1.5 Instrumentos

Enquanto instrumentos da atividade identificaram-se a legislação em vigor, a ficha de encaminhamento, elaborada pela ELI, e as orientações legislativas/organizacionais.

1.5.1 Legislação

Relativamente aos instrumentos a adotar, a legislação remete para o Plano individual de Intervenção Precoce (PIIP), enquanto documento onde deverão ser formalizadas medidas e ações a desenvolver de forma a garantir um processo de transição adequado. Podemos

destacar, no artigo oitavo o seu ponto um e as alíneas e) e f) do ponto dois que regulamentam que, no PIIP, devem constar os procedimentos de acompanhamento do processo de transição da criança para a educação formal e que este deverá articular-se com o Plano Educativo Individual, aquando da transição para a jardins de infância ou escolas do primeiro ciclo do ensino básico.

1.5.1.1 PIIP

Como já referido no capítulo anterior, o PIIP é o documento que instrumentaliza e norteia todo o trabalho desenvolvido no âmbito do processo de intervenção precoce na infância. Através da análise da figura 3.2 podemos dividir o PIIP em quatro partes distintas.

Figura 3.2

Plano Individual de Intervenção Precoce

The figure displays four sequential pages of the 'Plano Individual de Intervenção Precoce' form. The first page is for identification, the second for intervention planning, the third for transition planning, and the fourth for family agreement.

A primeira parte onde é identificada a criança, o seu representante legal, a ELI, o responsável de caso, as datas de início da implementação do PIIP e as datas previstas para avaliação; a segunda parte é dedicada à planificação da intervenção com a explanação dos objetivos definidos, recursos, estratégias, cronograma e avaliação de cada um dos objetivos; na terceira parte é definido do plano de transição, indicando a data prevista para a transição, a data de início das ações a desenvolver (6 meses antes da mudança de contexto), as ações a desenvolver junto da criança, da família e do novo contexto, bem como os responsáveis pelas mesmas, cronograma e local onde se desenvolvem as ações. É ainda prevista a definição do tipo de informação a partilhar, em que momento e com quem. A última parte do PIIP explana a participação e concordância da família, bem como dos restantes intervenientes no desenvolvimento do plano.

Podemos perceber a preocupação explícita com as transições na vida das crianças, ao longo da sua integração em processo de intervenção precoce e não apenas no momento específico em que ocorre a mudança, este cuidado é também sublinhado pela representante da ELI

...nós temos um plano individual de intervenção precoce e, e nesse plano individual há um plano de transição, um plano de transição que, que deve ser feito mais ou menos seis meses antes da transição, mas que nós depois aí adaptamos a cada situação, não, não somos rigorosos nesses seis meses, até porque seis meses antes nem sempre temos muito a noção de como é que as coisas podem evoluir, a ... mas logo nesse plano de transição nós traçamos alguns objetivos que, que pretendemos para a transição, que podem ser como: uma visita à escola, no caso da criança não estar naquela escola, e, e este plano individual de intervenção precoce é feito com a família... (E2)

Observa-se que, para além das transições serem consideradas ao longo do processo de intervenção precoce, com especial ênfase nos 6 meses que antecedem a mudança, a família é envolvida desde o início do processo, como elemento integrante fundamental do mesmo, o que pôde ser confirmado na entrevista à família

Sempre |colaborando, sempre informada (...) funcionou muito bem, sempre a ensinarem-me como é que devia fazer, o que é que nós podíamos fazer, sempre informada(E5)

bem como pela consulta do PIIP da criança, onde os pais declaram ter participado na construção do mesmo, como é possível observar na figura 3.2.

1.5.2 Ficha de encaminhamento

Após a avaliação final do plano de intervenção precoce e respetivo plano de transição, realizada de acordo com a satisfação da família, e sendo identificada a necessidade de continuidade de apoio, a equipa elabora uma ficha de encaminhamento que podemos observar na figura 3.3.

é feito depois um relatório, uma ficha, a que nós chamamos uma ficha de encaminhamento que contem a informação toda sobre a criança sobre as

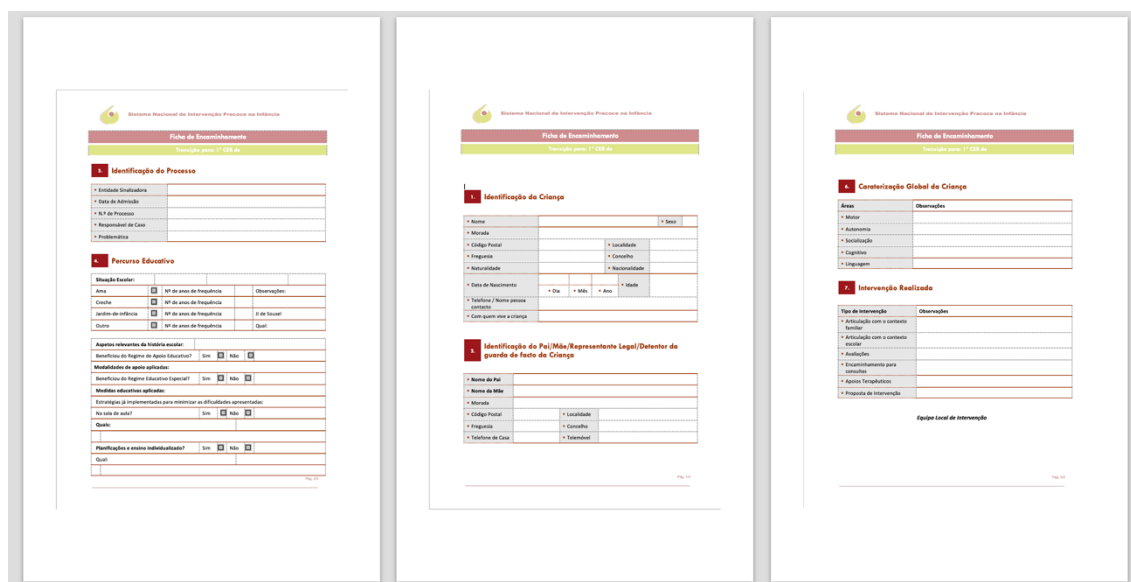
avaliações que foram feitas, sobre os encaminhamentos para consultas, o tipo de apoio que teve, com a avaliação nas diferentes nas diversas áreas do desenvolvimento e também com a nossa proposta de intervenção para o próximo ano letivo (E2)

A representante da ELI descreve a ficha de encaminhamento da seguinte forma:

neste documento está a identificação, o momento em que é feita a referenciação é também descrito, por quem é feito quando é que a criança inicia apoios, que tipo de avaliações foram feitas, se houve necessidade de encaminhamento para algum tipo de consultas, como é que é feita, como é que foi feita a articulação com a família, com o contexto da família como é que foi feita com o contexto escolar, a descrição do desenvolvimento global da criança, nas áreas emocional, motora, linguagem, cognitivo, ... uma descrição global ... do desenvolvimento da criança, depois há sempre a nossa proposta para o próximo ano (E2).

Figura 3.3

Ficha de Encaminhamento



Percebemos este documento enquanto instrumento, utilizado pela ELI para sintetizar o trabalho realizado com a criança e a sua família, contextualizando as propostas de continuidade no ano de integração no primeiro ano de escolaridade.

Constatámos que a legislação em vigor não faz referência a este documento, facto que é também assinalado pela representante da ELI, ao referir que

...o serviço foi todo reformulado, os documentos foram reformulados e esta ficha de encaminhamento deixou de existir como documento oficial, mas nós sentindo esta necessidade, até porque as coisas, a informação está esquematizada e de uma forma sucinta (E2)

A ficha de encaminhamento, como podemos observar na Figura 3.3., é então um documento utilizado especificamente por esta equipa, como forma de esquematizar e transmitir a informação de todo o percurso da criança durante o seu processo no SNIPI.

Embora não regulamentado a nível legislativo, este instrumento é mencionado enquanto documento utilizado na articulação pela docente de primeiro ciclo

Os documentos que recebemos agora ... nessa reunião de articulação são os documentos que as educadoras chamam as fichas de encaminhamento, são essas fichas de encaminhamento que nós recebemos e que vão ser entregues na EMAEI. (E4)

Sendo igualmente referido pela educadora, que indica ainda elaborar um relatório final constante na ficha de avaliação da criança:

O relatório da educadora, a ... faz ... portanto faz parte a última ficha de avaliação do aluno que a educadora fez e que é entregue aos pais uma cópia, o original e a cópia fica no processo, um relatório de transição feito pela educadora onde já consta a parte também da ELI a ... que é anexa e anexa a isso, que fica registado em ata e que anexo a essa documentação ainda vai a ficha de encaminhamento da ELI. (E1)

De igual forma a representante da EMAEI reconhece como documentos produzidos a ficha de encaminhamento e os relatórios de avaliação

as fichas de encaminhamento, as fichas de encaminhamento, há depois relatórios de avaliação (E3)

De acordo com a representante da ELI na ficha de encaminhamento é elaborada no caso de, após a avaliação do PIIP, se verificar que algum dos objetivos aí definidos não foi ainda atingido, mantendo-se a necessidade de acompanhamento

todas estas estratégias estão nesse documento |propostas| e, caso haja necessidade da continuidade do apoio a nível da psicologia, da terapia da fala, da terapia ocupacional ou mesmo até de apoio educativo é feita essa referência também, claro que temos noção que, num outro ciclo as coisas têm de ser depois avaliadas não é, mas pronto para se estar logo alerta para as necessidades destas crianças (E2).

A docente de primeiro ciclo afirma que o referido documento serve para a formalização da sinalização

esses documentos servem para formalizar essa sinalização?

Prof. – sim, sim, sim (E4)

Refere ainda que, tendo o documento descrito como utilidade o encaminhamento à EMAEI é posteriormente solicitado à professora titular que “legalize” a sinalização

lembro-me que esse menino vinha encaminhado para a terapia da fala, estou-me a lembrar agora dele, cá está é um dos meus de ... que sou gestora de caso e que, só foi, o que nós fizemos, a EMAEI foi pedir à professora, nós já, a EMAEI já tinha encaminhado, a única coisa que se fez foi pedir à professora titular que o recebeu, que fizesse a ficha de encaminhamento para ficar tudo legal a nível do primeiro ciclo, ele começou imediatamente assim que os técnicos, logo no início do ano que começaram a vir. (E4)

Para a educadora, a ficha de encaminhamento permitiria à EMAEI dar continuidade ao processo da criança, dando-lhe toda a informação sobre o percurso do aluno

o objetivo desses documentos era exatamente que a criança, como já ia com uma ficha de encaminhamento, a EMAEI, porque eles deixam de ter o apoio por parte da ELI, a EMAEI daria seguimento, pegaria nessa ficha de encaminhamento, como já está, como todo o processo já está ali, está tudo descrito, está tudo

assinalado, já tudo foi avaliado e discutido a EMAEI deveria pegar a, já naquilo que estava feito e dar-lhe de imediato seguimento. (E1)

Já a representante da ELI revela que os documentos produzidos nem sempre são utilizados com a celeridade pretendida

até agora é que estes documentos muitas vezes são arquivados para consulta posterior, a ... e às vezes já passou muito tempo depois das crianças estarem no primeiro ano, quando se vai ver o que é que é preciso (E2)

Sendo que, em muitas situações a ELI é contactada pelas docentes, a quem é solicitada a formalização da identificação à EMAEI, a fim de colaborar nesse processo uma vez que os docentes revelam desconhecimento das características da criança

o documento é arquivado para consulta posterior e nessa consulta posterior:” ah, não têm que ir fazer uma sinalização à EMAEI”, e muitas das vezes os professores vêm ter connosco e dizem-nos: “mas eu não conheço a criança recebi agora, o que é que vou dizer dela nessa referenciação à EMAEI” (E2)

Também a educadora transmite a ideia de que, na sua perspetiva, a EMAEI não dá utilização aos documentos produzidos quer pela ELI quer por si própria

Para mim não é nenhuma, o que eu acho é que não... a EMAEI não dá seguimento... (E1)

Desta forma, os dados permitem-nos deduzir que, embora todos os intervenientes referidos reconheçam os instrumentos produzidos na articulação, nem todos perspetivam a sua utilidade da mesma forma.

1.5.3 Orientações legislativas/organizacionais

No que respeita às orientações legislativas e organizacionais, emitidas através dos documentos de referência, identificaram-se as orientações legislativas acima exploradas.

Identifica-se ainda, a orientação técnica número 2/2018/SNIPI-CC que faz referência específica aos procedimentos na transição, apurámos a referência à partilha de dados, sempre com o acordo da família, entre a ELI e a EMAEI da unidade orgânica que a criança integrará (alínea m), orientação técnica número 2/2018/SNIPI-CC) e o convite

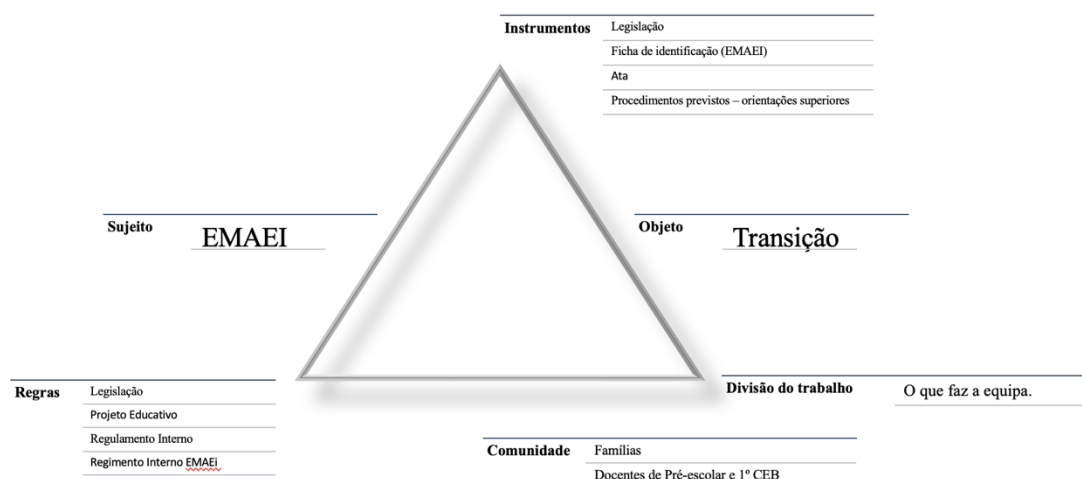
pelo coordenador da EMAEI, para os elementos da ELI, a integrarem enquanto elemento variável, quando acompanham crianças no âmbito do SNIPI. É ainda destacada a importância do trabalho colaborativo entre profissionais de IP e a educadora titular como forma de evitar sobreposição de ações no âmbito da abordagem multinível prevista no artigo 7º do Decreto-Lei n.º 54/2018.

2. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Na figura 3.4 é representado o sistema de atividade do sujeito EMAEI. De seguida examinaremos particularmente, cada um dos constituintes do sistema, cujo enquadramento é visualizado na figura.

Figura 3.4

Triângulo do sistema de atividade relativo ao sujeito EMAEI



2.1 Sujeito

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que serviu de foco ao presente estudo, integra-se num agrupamento de escolas de um concelho do Alentejo interior, composto por quatro freguesias.

O referido concelho tem características predominantemente rurais, tendo vindo ao longo dos últimos anos a ter um decréscimo acentuado da população residente. A sua população dedica-se maioritariamente ao setor terciário (62% de acordo com os censos de 2011). Relativamente ao nível de instrução escolar, segundo a última informação disponibilizada

pelos censos (em 2011), 17,6% da população não tinha instrução escolar e apenas 6,5% tinha completado o ensino médio ou superior, assim, a maior parte da população frequentou o ensino básico e/ou secundário.

O agrupamento de escolas, engloba os estabelecimentos de educação pré-escolar, dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário, divididos por seis edifícios localizados nas quatro freguesias do concelho. O Centro Escolar, onde reúne a EMAEI, é um edifício inaugurado em 2015, situa-se na freguesia sede de concelho, é composto por dois pisos e divide-se em várias áreas específicas, zona de Pré-Escolar, zona de 1º Ciclo, zona do 2º Ciclo, zona de 3º Ciclo e Secundário, zona de convívio/refeitório. Os restantes cinco edifícios, construídos no âmbito do Plano dos Centenários, albergam as turmas de pré-escolar e primeiro ciclo nas restantes freguesias.

No ano letivo em que se iniciou a recolha de dados, o agrupamento tinha um total de 539 alunos distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino de acordo com os dados do quadro 3.2.

Quadro 3.2

Número de alunos do agrupamento

<i>Ciclo de ensino</i>	Número de alunos
<i>Pré-escolar</i>	66
<i>1º ciclo</i>	127
<i>2º ciclo</i>	97
<i>3º ciclo</i>	117
<i>Secundário (vocacional e profissional)</i>	132
Total	539

Relativamente ao corpo docente, como podemos constatar pela análise do quadro 3.3., a maioria dos docentes ao serviço no agrupamento, 70%, pertenciam aos quadros do ministério da educação, sendo que 30% dos docentes eram contratados.

Quadro 3.3

Situação profissional dos docentes do agrupamento

<i>Vínculo Profissional</i>	Número de docentes	%
<i>Quadro de Agrupamento</i>	36	51,4%
<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>	13	18,6%
<i>Contratados</i>	21	30%
Total	70	100%

O agrupamento tinha ainda ao serviço 7 técnicos especializados, mais concretamente, um técnico superior de serviço social, um psicólogo a tempo inteiro e outro a meio tempo e os restantes 4 eram técnicos especializados, de diversas áreas do ensino profissional.

A EMAEI, foi constituída de acordo com os pontos 2, 3 e 4 do artigo 12º do decreto-lei número 54/2018 de 6 de julho, bem como, com o previsto no artigo 2º do seu regimento, assim a equipa é constituída por elementos permanentes e elementos variáveis.

Enquanto elementos permanentes fazem parte da equipa: um dos docentes que coadjuva o Diretor do Agrupamento de Escolas; um docente de Educação Especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino, no caso o coordenador de projetos (3ºCEB), o coordenador do departamento curricular de ciências exatas (2º CEB) e o coordenador do departamento curricular do 1º CEB; e um Psicólogo.

Enquanto elementos variáveis da Equipa identificam-se: O docente titular ou o diretor de turma do aluno; O coordenador de estabelecimento; Outros docentes do aluno; Assistentes operacionais; Assistentes sociais; Outros técnicos que intervêm com o aluno.

Relativamente ao coordenador da EMAEI o mesmo é, de acordo com a legislação (alínea b) do ponto 5 do artigo 12º do decreto-lei número 54/2018) e o regimento da equipa (ponto 1 do artigo 3º), designado pelo diretor do agrupamento, ouvidos os seus elementos permanentes. No caso, essa função é desempenhada pela docente de Educação Especial.

2.2 Regras

Enquanto proveniências regularizadoras da atividade da EMAEI foram identificadas a legislação; o projeto educativo do agrupamento de escolas; o regulamento interno do agrupamento de escolas e o regimento interno da equipa.

2.2.1 Legislação

Como descrito no capítulo I, a atividade das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, é regulamentada pelo Decreto-Lei número 54/2018 de 6 de julho alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, enquanto recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão.

No que respeita às transições as mesmas são mencionadas na legislação em três momentos:

- 1- Na definição de conceitos, no artigo 2º alínea i), onde é descrito o plano individual de transição, como o plano complementar ao programa educativo individual elaborado três anos antes do final da escolaridade obrigatória, com vista a preparar a passagem para a vida pós-escolar;
- 2- No seu artigo 16º, são mencionadas as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, e o seu ponto 3 refere que os recursos humanos disponíveis nestas escolas possibilitam, em parceria com os serviços de saúde e segurança social, entre outros, a melhoria dos processos de transição.
- 3- Na enumeração dos elementos do programa educativo individual, mais especificamente na alínea c) do ponto 3 do artigo 24º, onde é indicado, que deverão constar deste documento, as estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino sempre que tal se justifique.

Verificamos que não existe qualquer referência a procedimentos de regulamentação dos processos de transição à exceção da utilização do PEI, quando há lugar à construção do mesmo, enquanto documento de definição de estratégias para a transição.

De igual forma no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, não observamos alusão a um modelo de documento específico para a identificação das necessidades à EMAEI, havendo lugar apenas a descrição dos dados a incluir na mesma.

2.2.2 Projeto educativo

No Projeto Educativo do Agrupamento (PE), a articulação entre ciclos é definida como uma das suas metas

Melhorar a sequencialidade e articulação entre ciclos de ensino (PE, p.62)

Enquanto medida estratégica, com vista à concretização dessa meta, sobrevém a definição de procedimentos, nomeadamente a realização de reuniões entre docentes dos diferentes ciclos envolvidos

Incremento da articulação didático-pedagógica entre ciclos, através da realização de reuniões entre docentes dos vários ciclos (especialmente em anos de transição de ciclo), com vista à organização/realização de atividades envolvendo alunos e docentes dos diferentes ciclos; à definição de estratégias, metodologias mais adequadas e eficazes (PE, p.62)

Podemos então denotar, que as regras explícitas no projeto educativo, não mencionam em qualquer momento a articulação entre as equipas, foco deste estudo, contudo focam especificamente a articulação nos anos de transição entre ciclos com vista à melhoria da continuidade educativa, apontando para a realização de reuniões, entre os docentes dos diferentes ciclos envolvidos, enquanto procedimento fundamental.

2.2.3 Regulamento Interno

A análise do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento de escolas, revelou que o mesmo faz menção aos procedimentos de transição entre ciclos, no seu artigo 52º, dedicado às competências do Departamento de Educação Pré-Escolar, alínea h)

Propor e promover estratégias facilitadoras da transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo, bem assim como de articulação entre estes dois níveis de educação/ensino; (RI, 33)

Já relativamente à descrição das competências do Departamento do Primeiro Ciclo, não se encontra menção específica ao processo de transição entre os dois ciclos, embora seja referida como uma das suas funções:

Propor e promover estratégias de articulação com a Educação Pré-Escolar; (RI, 36)

Constatamos que, enquanto no que concerne às competências atribuídas ao Departamento de Educação Pré-escolar, existe uma preocupação explícita com a transição das crianças para o primeiro ciclo, mais concretamente com a promoção de estratégias que possam facilitar esse processo, o mesmo não acontece nas competências do Departamento de Primeiro Ciclo, embora neste caso seja sublinhada a necessidade de promoção de estratégias de articulação com o ciclo precedente, estas não especificam o papel, deste Departamento Curricular, na articulação durante transição entre os dois ciclos.

Ainda no que respeita à definição de competências dos Departamentos Curriculares de Educação Pré-escolar e de Primeiro Ciclo, podemos verificar que é considerada uma função de ambos os Departamentos

Identificar à equipa multidisciplinar os alunos que apresentam necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão não supridas pela aplicação de medidas universais, de acordo com o decreto – lei 54/ 2018 de 6 de julho. (RI, 34, 36)

Também no artigo respeitante ao levantamento de necessidades (artigo 65º do RI) é reforçada a mesma atribuição

1. Compete aos Educadores de Infância e aos Professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos, e Secundário, identificar os alunos que exigem recursos ou adaptações no processo de ensino- aprendizagem e deles dar conhecimento ao Diretor.
2. A identificação dos alunos é sempre articulada e aferida pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Desta forma, podemos concluir que, de acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento, a identificação à EMAEI de alunos com necessidades de adaptação no seu processo de ensino aprendizagem ou de mobilização de recursos específicos é considerada uma competência dos docentes, sempre que as essas mesmas necessidades não sejam supridas pelas medidas universais previstas no decreto – lei 54/ 2018 de 6 de julho, embora a aplicação de medidas mais restritivas (seletivas ou adicionais) deva ser

precedida da aplicação de medidas universais, na perspectiva de evolução gradual de aplicação de medidas mais redutoras, como previsto no referido Decreto-Lei.

Verificámos que o Regulamento Interno do Agrupamento, não faz referência a qualquer documento específico de identificação das necessidades à EMAEI.

Identificámos ainda uma outra referência às transições, no Artigo 105º intitulado: “condições de aprovação, transição e progressão” (RI, 66). O artigo em causa define as menções a atribuir na avaliação sumativa no final de cada ano de escolaridade e de cada ciclo de ensino e as condições de não progressão dos alunos, não se enquadrando no âmbito do presente estudo, não se identificaram mais referências às transições ou articulação durante as mesmas.

Importa ainda mencionar que ao referir-se ao funcionamento da EMAEI, no seu artigo 70º, o Regulamento Interno do Agrupamento descreve a sua natureza, composição, competências e funcionamento remetendo, na última alínea deste ponto, para o regimento da EMAEI que analisamos em seguida.

2.2.4 Regimento Interno da EMAEI

A análise do Regimento Interno da EMAEI (RI EMAEI), construído, segundo descrito no mesmo, por referência ao Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, não revela qualquer menção aos processos de transição, à exceção da referência ao Plano Individual de Transição previsto no artigo 25º do Decreto-Lei supracitado, definindo a sua elaboração como uma das competências da equipa.

De igual forma, não identificámos nenhuma referência à articulação com a ELI, no momento da transição. Os serviços de intervenção precoce são mencionados uma única vez no documento, no artigo dedicado ao processo de identificação das necessidades, enquanto um dos serviços que poderá identificar a necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O Regimento Interno da EMAEI define, como âmbito de ação da equipa os alunos, pertencentes ao agrupamento de escolas, indicando a nível de procedimentos que:

Para efetivar o pedido de identificação deverá proceder-se ao preenchimento do formulário de pedido de identificação adotado, (...), devidamente assinado pelos intervenientes, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante:

- a. Relatório Individual por Disciplina que especifique as medidas universais e/ou seletivas aplicadas ao aluno, avaliação das mesmas (grau de eficácia) e sugestão de medidas a aplicar (seletivas ou adicionais, respetivamente), especificando-as. Posteriormente o Pedido será analisado pela EMAEI.
- b. Caso existam e se justifique, relatórios médicos e/ou psicológicos que já constem do processo do aluno. (RI EMAEI, 4)

É ainda referido que este pedido de identificação deverá ser concretizado até ao final do segundo período letivo.

Entendemos que, o formulário de pedido de identificação se apresenta como procedimento exclusivo, com vista à identificação de alunos para os quais possa ser necessária a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Verifica-se que é também solicitada a elaboração de um relatório, que se associa a este formulário, onde solicita que seja descrito o percurso educativo do aluno, no que respeita a medidas aplicadas, sua avaliação e sugestão de medidas a aplicar.

Como acima descrito, através da análise do projeto educativo do agrupamento, constatamos a preocupação explícita com a articulação entre docentes, nos anos em que se verificam transições entre os diferentes ciclos de ensino, contudo os documentos supramencionados, bem como os restantes documentos de referência, quer do agrupamento quer da ELI, são omissos no que refere aos procedimentos na articulação entre diferentes estruturas de apoio educativo nas transições.

2.3 Comunidade

Como parte da comunidade foram identificados: as famílias das crianças em processo de transição para o primeiro ciclo, os docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

A intervenção das famílias no processo de transição é referida pela representante da ELI, não sendo registada mais nenhuma referencia a esta, enquanto participante no processo de transição, pelos restantes entrevistados.

A entrevista à família, a mesma revelou os participantes por si identificados da seguinte forma:

Eu acho que foi entre a intervenção precoce, professora |educadora| e daí encontrar sim com a escola (E5)

Podemos então inferir que, na perspetiva da família, o processo de transição, do seu educando, se desenvolveu entre os agentes educativos envolvidos, não se autoidentificando a mesma, como um participante nesse processo.

Os dados recolhidos, sustentam a ideia de que a família se sentiu pouco envolvida no processo, após a passagem para o novo serviço

houve ali um período de avaliação novo, tivemos o acompanhamento e, entretanto, até agora aos dias correntes ainda ninguém me informou ainda de nada (E5)

Reforçando a mesma ideia ao longo da entrevista

desde o momento que ele transita (...) a nível de tudo a informação da intervenção pró primeiro ciclo foi impecável, a verdade é que chegando lá parámos, nunca mais ninguém me disse nada, sabia que sim senhora que ele ia precisar de terapia, mas esperámos, esperámos, esperámos, esperámos (E5)

Revela igualmente a sensação de descontinuidade entre os serviços

acho que não devia de haver aquela paragem entre uma e outra, eu sei que é complicado, mas não devia de haver esta paragem (E5)

Percebemos, pelos dados analisados, que a família demonstra que o seu envolvimento no processo de transição do seu educando vai diminuindo à medida em que o mesmo se desenvolve por diferentes serviços. Enquanto identifica o seu envolvimento no desenvolvimento do processo de intervenção precoce, revela também sentir-se apartada do processo desde o momento em que as equipas se encontram, e quando o processo passa

a ser desenvolvido pela equipa multidisciplinar revela não se sentir informada sobre o mesmo. Importa também sublinhar a sensação de descontinuidade no apoio ao aluno entre os dois ciclos de ensino.

A docente de primeiro ciclo refere, que a articulação entre ciclos se vai concretizando ao longo do ano letivo, nos momentos de avaliação sumativa, aludindo à presença dos técnicos da ELI na última reunião local, após a qual se realizou uma reunião geral onde todos os casos, a nível de agrupamento, foram abordados

após as reuniões locais, em que estiveram presentes os membros da ELI, todos os intervenientes na avaliação dos meninos, com as educadoras, com as professoras a nível local em cada freguesia, tivemos uma reunião global, ... eu coordenei a reunião e estiveram presentes todas as educadoras e todas as professoras que vão receber o primeiro ano, ... para a pedido do Diretor ..., ficar registado num memorando, ... cada uma das turmas de primeiro ano do agrupamento, e todos os casos que tinham sido referidos feito a nível local (E4)

A docente refere participar no processo de articulação enquanto professora e, anualmente, enquanto coordenadora do departamento disciplinar de primeiro ciclo

...nessa articulação, é assim que chamamos, estão sempre os professores de 4º ano, ... que vão receber o primeiro ano, com os educadores, ... além dessa minha participação acabo por estar todos os anos a participar na função de coordenadora do primeiro ciclo. (E4)

A análise sugere que, a docente de primeiro ciclo considera que a sua contribuição para o desenvolvimento do processo acontece também enquanto elemento permanente da EMAEI, assumindo o papel de gestora de processo, de todos os alunos da freguesia onde se localiza a sede do agrupamento e onde é titular de uma turma, sendo estes os casos que estão mais próximos, assume o papel de mediadora, entre as docentes titulares das turmas em que os alunos estão integrados e a EMAEI.

a nossa equipa funciona depois como gestores de caso, temos cada um de nós, dos membros permanentes tem um determinado número de alunos que vai gerir o processo, por isso eu costumo ser gestora de todos os que estão aqui em S. a nível do primeiro ciclo, outras colegas, por exemplo as colegas do ensino especial, vá

vamos chamar assim que é mesmo, a colega V. e a colega A, que vão, que vêm aqui mas que também vão às freguesias, por exemplo a A. que vai às freguesias é gestora dos casos das freguesias, ou seja tentamos que cada uma seja, que os membros sejam gestores dos alunos que lhes estão próximos e que conhecem melhor, o caso aqui como eu trabalho aqui sou gestora dos casos aqui| da freguesia sede (...), o que é, qual é a minha função é ir conversando com as professoras titulares e levando, agilizando certos processos e também tendo informação da evolução à medida que os miúdos estão a evoluir vá, como é que está a ser feito o seu processo de encaminhamento, a sua evolução vá lá, a nível escolar. (E4)

Os dados analisados sugerem que, embora a EMAEI esteja representada nos momentos de articulação através da docente do primeiro ciclo, quer a representante da ELI, quer a educadora, não reconhecem a sua presença nessa qualidade.

De acordo com os dados obtidos pela transcrição da reunião de articulação, podemos verificar que em nenhum momento, da referida reunião, a docente se identifica enquanto representante da EMAEI.

2.4 Divisão do trabalho

Ambas as representantes, da EMAEI e ELI, indicam que o processo de articulação entre as duas equipas é por norma iniciado pela ELI

Normalmente é a ELI pronto que inicia o processo e que contacta logo com a EMAEI antecipadamente (E3)

A docente de primeiro ciclo indica que o processo de transição vai decorrendo ao longo da realização de reuniões semestrais de articulação entre ciclos

essas reuniões costumam ser locais, por isso como é nos períodos sumativos do Natal e da Páscoa também são no final do ano, a nível local (E4)

O momento por si definido, enquanto ponto de partida do processo de articulação entre ELI e EMAEI, é a reunião de final de ano letivo realizada com a presença de educador, professores de primeiro ciclo e elementos da ELI onde por norma a ficha de encaminhamento é entregue pela ELI

A articulação da ELI com a EMAEI acaba por acontecer nesse momento no final do ano (E4)

Após a realização dessa reunião, no final do ano letivo, onde a ficha de encaminhamento é entregue pela ELI

há uma agilização do processo depois da EMAEI a ... porque agora é passado, todos esses documentos são passados à EMAEI (E4)

É posteriormente solicitado às docentes titulares de turma do primeiro ciclo que formalizem a sinalização das crianças à EMAEI em formulário próprio

agora como temos a ficha de encaminhamento é logo, esse, essas crianças são logo encaminhadas para se pedir a sinalização, o que é, que acontece, como já estão sinalizadas, no início do ano pede-se logo às professoras que façam as sinalizações porque têm de ser sinalizadas a nível do primeiro ciclo (E4)

Identifica-se desta forma, a ELI enquanto entidade que dá início ao processo de articulação, elaborando a ficha de encaminhamento, que identifica as necessidades de acompanhamento no 1º CEB, a EMAEI e os docentes de 1º ciclo enquanto recetores de informação, sendo que a estes últimos é posteriormente solicitada a formalização da sinalização à EMAEI.

2.5 Instrumentos

No que concerne aos instrumentos a adotar, a legislação bem como os documentos de referência da EMAEI, remetem para o formulário de pedido de identificação, enquanto documento através do qual deverão ser formalizados os pedidos que acionam a intervenção da EMAEI.

Enquanto instrumentos da atividade identificaram-se ainda, as orientações legislativas/organizacionais.

2.5.1. Formulário de pedido de identificação

A identificação à EMAEI é reconhecida enquanto procedimento na articulação e embora não identificado, pelos participantes no estudo, enquanto instrumento utilizado ou

produzido na articulação, o formulário de pedido de identificação à EMAEI é considerado o documento exclusivo, por esta equipa, enquanto mobilizador do início da sua intervenção, tal como anteriormente explorado.

O preenchimento do formulário de pedido de identificação à EMAEI constante na figura 3.5, é, de acordo com os dados obtidos, solicitado às docentes titulares, após o início do ano letivo a fim de legalizar a ação da EMAEI

Figura 3.5

Formulário de pedido de identificação EMAEI

The image shows three panels of a form titled 'Formulário de pedido de identificação EMAEI'. The form is divided into several sections:

- 1. IDENTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO** (Processo regulamentado pelo Desp. nº 10/2015 de 20 de Maio): Includes fields for school name, date of submission, student name, date of enrollment, class/grade, and identification number.
- 2. Qualificação das razões que levou à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**: A large text area for justification.
- 3. Necessidades detetadas anteriormente e avaliação da existência e monitorização da intervenção efetuada**: Another large text area.
- 4. Elemento que regista a identificação (n.º 1 do art. 7.º D.L. 15/2015)**: Includes checkboxes for 'Por encorajamento de educação', 'Serviços de intervenção precoce', 'Discursos', and 'Outros meios ou serviços (prevididos)'. Includes name and date fields.
- 5. Avaliação do Encargado de Educação**: Includes checkboxes for 'Atividades que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva' and 'Não atende que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva'. Includes justification, name, and date fields.
- 6. Tarefa do Diretor de Regulação e Apoio Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (DMAEI) de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (n.º 1 do art. 7.º D.L. 15/2015)**: Includes name and date fields.
- 7. Tarefa do coordenador pelo Coordenador da EMAEI**: Includes checkboxes for 'Medidas universais (processo é devolvido ao Diretor, no prazo de 20 dias, caso sejam medidas universais)', 'Medidas selectivas (processo é a elaboração de IEP)', and 'Medidas adicionais (processo é a elaboração de IEP, IPE, quando for Lútfia, PE)'. Includes a section for 'Operacionalização das medidas' and name/date fields.
- 8. Avaliação do processo pela EMAEI (caso sejam medidas universais)**: Includes checkboxes for 'O Diretor de Regulação e Apoio Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva' and 'O Coordenador de Intervenção, Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma'. Includes name and date fields.
- 9. Avaliação do Encargado de Educação**: Includes checkboxes for 'O meu acompanhamento de planeamento constante e coerente com as medidas realizadas para o(s) aluno(s) educando(s)' and 'O meu acompanhamento de planeamento constante e não coerente com as medidas realizadas para o(s) aluno(s) educando(s)'. Includes name and date fields.

Tal como afirmado pela docente de 1º CEB

(...) pedir à professora titular (...) que fizesse a ficha de encaminhamento para ficar tudo legal a nível do primeiro ciclo(...) (E4)

Contudo, os dados revelam, que nem sempre os docentes têm em seu poder, informação suficiente sobre a criança, para realizarem essa sinalização logo no início do ano letivo, este facto é verbalizado pela representante da ELI

muitas das vezes os professores vêm ter connosco e dizem-nos: “mas eu não conheço a criança recebi agora, o que é que vou dizer dela nessa referenciação à EMAEI” (E2)

A análise dos dados permite-nos deduzir, que o preenchimento da ficha de identificação à EMAEI é visto como um procedimento legal obrigatório, sem o qual a intervenção desta equipa não é iniciada, muito embora já tenham sido transmitidas informações, em reuniões conjuntas e através do documento elaborado pela ELI (ficha de encaminhamento) e cuja existência e utilidade é reconhecida pelos diferentes participantes, como anteriormente exposto.

2.5.2. Orientações legislativas/Organizacionais

No ano letivo em que se procedeu à recolha de dados, de acordo com a docente de primeiro ciclo, houve uma alteração nos procedimentos habituais sendo realizada uma reunião que envolveu todo o agrupamento

o Diretor quis que se fizesse uma global |reunião| com todas as freguesias juntas e todos os professores que vão receber o primeiro ano com todas as educadoras que transitam os meninos, ... para o primeiro ano. Então, após as reuniões locais, em que estiveram presentes os membros da ELI, todos os intervenientes na avaliação dos meninos, com as educadoras, com as professoras, a nível local, cada freguesia, tivemos uma reunião, vá lá, global, onde, até fui eu que presidi, ... a reunião e estiveram presentes todas as educadoras e todas as professoras que vão receber o primeiro ano (E4)

Ao nível organizacional, a orientação foi no sentido da realização de um encontro formal entre todos os docentes de primeiro ciclo e pré-escolar do agrupamento, os técnicos da ELI e a representante da EMAEI, onde foram transmitidas informações sobre todas as crianças que nesse ano letivo transitavam entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

3. O Objeto

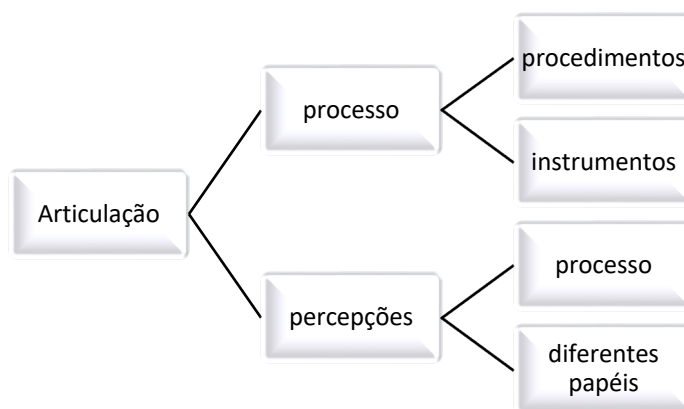
O objeto dos dois sistemas de atividades é compartilhado: A transição entre serviços, ELI e EMAEI, na passagem entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Parafraseando Postholm, (2015), cada atividade contém o motivo real por trás das ações que ocorrem. Agimos sobre o objeto, e o objeto é o verdadeiro motivo. No âmbito do nosso estudo pretendemos analisar de que forma os dois sistemas de atividade se organizam, com vista à concretização do objeto.

Tendo em conta o enquadramento definido nos estudos de terceira geração da TA, segundo o apontado por Engeström e Sannino (2021), as interações laterais através dos limites entre os sistemas de atividade envolvidos tornam-se centrais, sendo este o foco da presente pesquisa, através da análise da articulação entre os sujeitos dos dois sistemas de atividades supramencionados.

No caso em estudo, sendo as interações definidas enquanto articulação, foi esquematizada a categorização global dos dados obtidos através da figura 3.6.

Figura 3.6

Esquema da categorização global dos dados



De acordo com o representado na figura 3.6., dividimos o foco “articulação”, em dois componentes, um relativo ao processo onde se enquadram os procedimentos e os instrumentos, dados que apresentámos anteriormente nos pontos um e dois deste capítulo; outro que faz referência às percepções dos participantes no estudo, relativamente ao próprio processo e aos diferentes papéis desempenhados, que analisaremos de seguida.

3.1. Percepções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB

Os dados obtidos relativamente às percepções dos participantes sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB foram categorizados de acordo com o explanado no quadro 3.4.

Quadro 3.4

Categorização e análise de dados - “Perceções sobre o processo”

Categoria	Sub categoria	Categoria emergente	
Perceções sobre o processo de transição EPE-1ºCEB	Razões das suas ações		
	Caso A descrição		
	Casos de insucesso		
	Casos de sucesso	Criança com necessidades graves	
	Constrangimentos identificados		Ansiedade EE
			Desconhecimento das crianças que permita sinalização
			descontinuidade
			Descontinuidade da articulação com a ELI
			Elementos presentes na reunião
			Excesso de tarefas no final de ano
			Falta de informação aos EE
			Falta de recursos
			Funcionamento das equipas em diferentes espaços
			Inexistência de equipa técnica na escola
			Não utilização da ficha de encaminhamento
		Tempo de início da intervenção	
	Tempo de sinalização		
	Eficácia do processo		
	O que poderia ser alterado		
	Razões para sucesso-insucesso		

Exploramos seguidamente as subcategorias encontradas no processo de categorização dos dados.

3.1.1 Razões das suas ações

A análise dos dados recolhidos permite-nos aferir que a educadora titular considera a importância de todos os intervenientes conhecerem o percurso da criança para que seja dada continuidade ao trabalho que foi realizado ao longo da educação pré-escolar

o foco é muito esse é a transição, é o que é que vai ser o caminho a seguir, é o que já foi feito e aquilo, e preparar logo o primeiro dia, o ingresso de forma que a criança continue o seu apoio, portanto tem, ingressa numa turma, mas supostamente o objetivo era, dar todos, conhecimento de todo o percurso, tudo o que foi feito até ali para que a EMAEI, logo no primeiro dia recebesse a criança e desse seguimento ao trabalho que já foi feito ... (E1)

No mesmo sentido, a representante da ELI, justifica a utilização da ficha de encaminhamento enquanto documento que sintetiza o percurso da criança, sendo ao mesmo tempo de fácil leitura.

achámos que enviar um relatório descritivo de toda a situação ... se este documento já é arquivado, se fosse um relatório difícil de retirar informação ainda menos utilizado seria, não é, e então adaptamos um bocadinho à luz das novas indicações e tendo em conta aquilo que fazíamos antes, um novo documento, mas com o mesmo objetivo, não é, que fosse, de forma sucinta que descrevesse todas as dificuldades que a criança tinha e que descrevesse o percurso dela na equipa e que identificasse também as necessidades e as estratégias (E2)

Encontramos um propósito partilhado, entre Educadora e ELI, de transmissão; aqui parecendo-nos ser entendida, como sendo concretizada através de documentos escritos; de toda a informação relevante, do percurso educativo da criança, até ao momento da transição, com vista a tornar claro o seu perfil perante os serviços seguintes.

A docente de primeiro ciclo, indica que o desempenho do seu papel, que identifica enquanto mediadora, é influenciado pelas especificidades profissionais de cada um dos docentes titulares de turma

depende da sensibilidade do professor titular de turma, da maneira, da sua forma de trabalhar e isso nós podemos sugerir, mas temos que ver como é que fazemos porque nem sempre depois podemos ser bem interpretadas ou podem pensar que estamos a querer imiscuir-nos no trabalho das pessoas, então tentamos, pelo menos tento que, dar as minhas sugestões e quem quer põe em prática ou não, e depois discutimos ... (E4)

Destaca ainda o facto de as informações e sugestões apresentadas, quer pela educadora titular quer pela ELI, e por si transmitidas ficarem dependentes de cada um dos professores titulares, que, na sua perspetiva, poderão sentir-se limitados na sua autonomia pedagógica.

3.1.2 Casos de insucesso

A educadora faz referência à articulação relativa a uma criança acompanhada pela ELI e para quem a resposta no primeiro ciclo não foi, na sua perspetiva, atempada

um menino que foi sempre acompanhado pela ELI, em casa, na creche, na SCM, foi sempre acompanhado na creche, foi sempre acompanhado pela ELI aqui, quando esteve aqui no jardim de infância, no pré-escolar, e foi uma criança que, fez-se a reunião de articulação onde estiveram todos esses, todos esses intervenientes, as educadoras, a professora, a ELI, a EMAEI, todos, e esse menino esteve um período, o período todo, o primeiro período todo e talvez alguma parte do segundo sem qualquer apoio por parte da EMAEI, de ninguém, não teve apoio pura e simplesmente, não teve apoio(E1)

Nesta situação percebemos que não houve continuidade entre os serviços apesar de, na perspetiva da entrevistada, terem sido respeitados os procedimentos de articulação definidos.

A descontinuidade no acompanhamento aos alunos é considerada, pela representante da ELI, como decorrente de uma articulação malsucedida, contudo, indica que da parte da ELI os procedimentos foram os adequados

é feita a identificação das necessidades da mesma forma, através da ficha de encaminhamento, da presença na reunião, a ... aliás o caso do A. como ... como foi um, uma criança que teve uma evolução tremenda, não é, e que isso foi marcante até para a própria educadora, porque ele quando chegou ao jardim de infância não se, nem sequer comunicava com adultos e com pessoas além do núcleo familiar a ... e, e de repente aqui dá-se essa mudança e a própria educadora a... pronto tinha preocupações acrescidas relativamente a esta criança e tinha algumas expectativas, não é, tendo ele o percurso que tinha feito, relativamente a ele, e acho que toda a informação foi passada da mesma... pronto, para garantir que não houvesse uma quebra nos, nos apoios, pelo menos uma quebra tão grande (...) deveria ter sido automático, acho eu. (E2)

Cumulativamente são identificadas pela representante da ELI, como articulações malsucedidas as situações em que as informações e sugestões apontadas aos docentes de primeiro ciclo são, na sua perspetiva, ignoradas, alegando as referidas docentes a tentativa de evitar pré-conceitos sobre os seus alunos

Casos malsucedidos há uns quantos exemplos não é, temos alguns exemplos até com os professores do primeiro ciclo que recebem a documentação e depois nos dizem: “Ah, mas eu não vou ler já para não, para não ficar ... para não condicionar

a minha atuação”, o objetivo é mesmo condicionar a atuação, não é, neste documento até vinha identificado que aquela criança beneficiaria de iniciar um método de leitura e escrita, por um método diferente daquele que a professora utilizaria e durante muito tempo, a criança teve a aprender num método normal que não conseguiu ter resultados, e aí perdeu-se a motivação da criança, houve frustrações que eram completamente desnecessárias. (E2)

A docente de primeiro ciclo, apesar de assumir a existência de alguns casos menos bem-sucedidos não descreveu nenhuma situação concreta

há vários casos, agora assim nomes de repente não..., mas pronto todos os casos que tem depois entrado(E4)

Interpreta-se que, para esta docente, os casos de insucesso foram aqueles que começaram a ser acompanhados mais tarde, isto é, aqueles que necessitando de algum tipo de apoio não tiveram acesso a este logo no início do primeiro ano de escolaridade.

3.1.3 Casos de Sucesso

No que concerne aos casos de sucesso na articulação, a educadora não conseguiu recordar nenhuma situação em que transição de crianças, que implicaram a articulação entre a ELI e a EMAEI, fosse na sua perspectiva bem-sucedida

na minha opinião lamento dizer que não vejo casos de sucesso ... (E1)

Já na perspectiva da representante da ELI, nos casos em que a articulação entre as duas equipas foi bem-sucedida, houve um esforço acrescido por parte da ELI no sentido de questionar relativamente aos procedimentos a adotar

os casos que, que tivemos com uma articulação mais bem-sucedida foram muito por insistência nossa, não é, que estamos, estávamos sempre a perguntar: “então o que é que temos que fazer? O que é que temos que fazer?” (E2)

Esta articulação, decorre com maior êxito quando começa a ser preparada numa fase mais precoce do ano letivo e não apenas na fase final, o que na sua experiência acontece mais frequentemente quando os alunos apresentam necessidade de mobilização de recursos específicos

um caso de autismo grave, que foi feita essa articulação logo numa fase, ainda antes de final do ano letivo (...) e esta transição para o primeiro ciclo teria que ser

preparada pensando as necessidades, uma criança ainda com fralda, não é, pensando nas necessidades e nos recursos que envolveria, que seriam necessários mobilizar para esta criança, pronto foi feita ainda antes do final do ano letivo (E2)

A associação entre a necessidade de mobilização de recursos específicos e o sucesso da articulação é igualmente transmitida pela representante da EMAEI

já houve vários em que se envolveram e se fizeram várias parcerias para que as coisas, incluindo com a camara, para arranjos dos espaços, dos espaços físicos e que se conseguiu isso para quando o aluno ... um menino com espina bífida que houve necessidade de fazer uma casa de banho só para ele e isso aconteceu (E3)

Por vezes, a articulação resulta na procura de outras respostas educativas, mais adaptadas à situação de cada criança e que podem não passar pela futura intervenção desta EMAEI em específico

essencialmente são situações mais graves e situações que requerem de facto ... cuidados essenciais, ... que tem que se ... sentar à mesa e discutir ..., incluindo com os pais, com tudo o que já foi feito, ... para decidir a melhor opção, já tivemos aqui ..., uma situação de articulação com a ELI que exigiu uma serie de reuniões mesmo com a família e acabou por o menino, ... não ficar no agrupamento, foi encaminhado porque todos os técnicos chegaram à conclusão que era a opção melhor para esse aluno (E3)

Ambas as representantes dos serviços, ELI e EMAEI reconhecem a diversificação de procedimentos segundo a avaliação de cada situação específica, considerando situações de sucesso aquelas que, necessitando, na sua perspectiva, de adaptações mais específicas, implicaram uma articulação mais antecipada e efetiva entre os dois serviços com vista a assegurar o suprimento dessas necessidades.

Ao ser questionada relativamente aos casos de sucesso na articulação entre a ELI e a EMAEI, a docente de primeiro ciclo identificou uma situação em que a articulação permitiu a agilização da mobilização dos apoios necessários

... lembro-me agora aqui de um caso um menino que vinha, em que a ELI na transição falou, principalmente nestes aspetos, que o menino tinha terapia da fala e deveria continuar, um caso positivo, foi que no início do ano e EMAEI já tinha esses dados, já estava agilizado o nome, quando tivemos a primeira reunião os

nomes saíram logo todos, já encaminhados ... (E4)

Acrescentou, contudo, que apesar da EMAEI ter já conhecimento das necessidades da criança, decorrente da articulação com a ELI, e ter encaminhado a situação para o apoio técnico de que necessitava, foi solicitado à docente de primeiro ciclo, titular da turma que essa criança integrava, que formalizasse legalmente a situação através do preenchimento do formulário de identificação à EMAEI.

esse menino vinha encaminhado para a terapia da fala, ... o que nós fizemos, a EMAEI foi pedir à professora, nós já, a EMAEI já tinha encaminhado, a única coisa que se fez foi pedir à professora titular que o recebeu, que fizesse a ficha de encaminhamento para ficar tudo legal a nível do primeiro ciclo, ele começou imediatamente assim que os técnicos, logo no início do ano que começaram a vir. (E4)

Na reunião de articulação observada, em que estiveram representadas a ELI e a EMAEI e estiveram presentes educadores titulares da freguesia (dos jardins de infância público e privado) e todas as docentes de primeiro ciclo, pudemos constatar que, após a descrição detalhada da situação do aluno, com acompanhamento da ELI e para quem foi identificada a necessidade de continuidade dos apoios no contexto de primeiro ciclo, e da entrega da ficha de encaminhamento da equipa (via e-mail), foi solicitado aos presentes, pela representante da EMAEI, que a docente titular de primeiro ciclo, a quem fosse atribuído serviço com a turma de primeiro ano, no início do ano letivo seguinte procedesse ao preenchimento do documento de identificação à EMAEI

... nós |EMAEI| já temos conhecimento, (...) já estamos enquadrados na situação, depois é só manter o procedimento que nós temos, (...) o professor titular faz o pedido de identificação à EMAEI que é para ficar registado e ser depois discutido em equipa, e depois nós, elementos da EMAEI, (...) também já temos conhecimento da situação para (...) poder agilizar ... aquilo que for necessário, claro que nós estando aqui já teremos noção do que é que será preciso ... Portanto no caso ... fazer de imediato o pedido, porque por aquilo que nós já ouvimos terá mesmo a necessidade pelo menos do apoio psicológico e do apoio educativo, portanto basta fazer o pedido de identificação à EMAEI... (RA)

Parece-nos explícito que, quer a transmissão oral da informação, com a presença de todos os envolvidos na reunião, quer a ficha de encaminhamento elaborada pela ELI não são

consideradas para efeitos de reconhecimento da situação e desencadeamento da ação da EMAEI, não se dispensando para tal, o posterior preenchimento do documento de pedido de identificação.

3.1.4 Constrangimentos Identificados

A questão de a ficha de encaminhamento não formalizar a referenciação à EMAEI é abordada pela educadora e pela representante da ELI enquanto elemento bloqueador da continuidade das respostas e como fonte de insucesso na articulação de situações específicas

é feita uma ficha de encaminhamento para que depois seja dado, para o seguimento logo, isto deveria ser... e a grande falha para mim está aqui, a criança devia ser logo acompanhada assim que entra (E1)

Também a docente titular considera que a sinalização, não sendo célere, impede a continuidade, existindo, na sua perspetiva, documentos em excesso envolvidos no processo

eu acho que falha muito, é a parte da sinalização, as pessoas acho que demoram muito tempo a fazer uma sinalização, é aquilo que eu acho que peca aqui um bocado (...) acho que a parte do, de as pessoas serem informadas que sinalizar uma criança não é rotular é muito importante (...) Podia ser mais rápido, acho que demora muito, as burocracias que estão em redor da, de todo o processo é muito moroso, há muito papel (E6)

A necessidade de nova sinalização, de acordo com os dados analisados, decorre do facto do documento de encaminhamento, elaborado pela ELI, não servir como documento válido de referenciação direta à EMAEI, uma vez que, tal como suprarreferido, o documento de identificação (Figura 3.5) é considerado, por esta equipa, a forma exclusiva de mobilização da sua ação, facto que é questionado pela maioria dos participantes entrevistados e que a representante da ELI interroga, comparando com a articulação desta equipa com outros serviços que, apesar de terem formulários próprios, aceitam os documentos distintos, da ELI, como suficientes para acionar o seu serviço.

por exemplo na CPCJ, nós, eles têm o documento de referenciação deles, mas se nós enviarmos um documento nosso, um relatório, uma informação, aceitam e consideram aquilo uma, um documento para referenciação, na escola e neste caso

na EMAEI penso que deveria funcionar da mesma forma, não é, eles têm o documento da escola, mas havendo esta ficha que tem toda a informação disponível, deveria ser aceite como uma referência, porque identifica a necessidade daquela criança. (E2)

A entrevistada evidencia ainda reforçar a ideia de que frequentemente, os docentes que recebem os alunos no primeiro ano, não referenciam de imediato os alunos, pois revelam não ter conhecimento suficiente sobre os mesmos

muitas das vezes os professores vêm ter connosco e dizem-nos: “mas eu não conheço a criança recebi agora, o que é que vou dizer dela nessa referência à EMAEI” (E2)

Os procedimentos de articulação, em que estão presentes os elementos quer das equipas, quer da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico decorrem, no caso em estudo, no ano letivo anterior à transição, o que leva a que, em determinados anos letivos tenha ocorrido mobilidade de pessoal docente e técnico, desta forma os que participantes nas dinâmicas de articulação nem sempre são os mesmo que efetivamente recebem o aluno no primeiro ano de escolaridade. Mesmo nos anos em que não ocorre esta mobilidade, a distribuição de serviço só acontece no início de cada ano letivo, esta questão foi sublinhada pela coordenadora do Departamento curricular de primeiro ciclo na reunião de articulação observada

não se sabe quem vai ficar com o primeiro ano ainda, pelo menos foi o que me foi dito (RA)

Na perspetiva da representante da EMAEI, a distribuição de serviço o mais precocemente possível, permitiria agilizar o trabalho com o respetivo docente

poderia logo esse professor estar definido, entrar logo dentro dessas reuniões e haver logo um trabalho com esse professor muito mais efetivo (E3)

O momento em que ocorre a reunião final de articulação com a presença de todos os envolvidos, no final do ano letivo, é igualmente identificado como constrangimento para o processo tendo em conta a multiplicidade de tarefas atribuídas aos docentes nessa altura

a transição e feita no final do ano, não é, depois há aqui este tempo de agora de agora de tanto papel, de tanta reunião que acaba por ser ... esse... penso que é esse mais o entrave, vá lá, se não tivéssemos tanta solicitação para este grupo, para

aquele, para coisas que têm que ficar minimamente delineadas para setembro, porque depois quando voltamos em setembro o tempo antes das aulas começarem também é pouco, vai ser ali, não chega a duas semanas, não é, e há também tanta coisa depois para preparar (E4)

Interpreta-se que, para além do facto do docente de primeiro ciclo que irá receber o primeiro ano não estar ainda definido neste momento e da sobrecarga de trabalho sentida pelos docentes, com o que indicam ser um excesso de tarefas a desempenhar num curto período temporal, é ainda sublinhada a questão de todos os elementos da EMAEI terem funções letivas atribuídas nos seus grupos disciplinares

os elementos da EMAEI também têm todos funções letivas (E4)

O recomeçar de todo o processo, ignorando os procedimentos já realizados anteriormente é apontado pela docente titular de turma do primeiro ciclo como motivo para considerar o processo de articulação malsucedido

Eu não acho que seja bem-sucedido, porque por vezes quando vão para o primeiro ciclo voltam outra vez a fazer uma avaliação, às vezes isso é perda de tempo para mim pronto, porque depois andam ali mais um mês e tal, a fazer batalhadas de testes em vez de estar a trabalhar aquelas especificidades que já foram rotuladas anteriormente, eu sei que eles crescem, eu sei que eles evoluem mas às vezes há aí nessa parte muita perda de tempo, a parte em que tem de se fazer avaliações.(E6)

Este facto é reforçado pela educadora, que descrevendo os procedimentos que são realizados indica que, de acordo com o seu conhecimento, o processo de articulação não é bem-sucedido pois, embora sejam realizados vários procedimentos no sentido de transmitir toda informação relativa ao percurso do aluno, a EMAEI reinicia todo o processo comprometendo a continuidade do acompanhamento das crianças:

fala-se muito e discute-se muito e avalia-se muito as crianças que tem apoio, pronto, para que as colegas nesse relatório que depois recebem por escrito, de facto isso vai registado, já tem ficado registado na ata do departamento de educação pré-escolar é registado em ata depois de articulação, nós entre todos expomos muito a situação da criança e as colegas da ELI, há crianças que por vezes acompanham ainda antes de entrarem na creche, vão fazendo esse acompanhamento até ao ingresso no primeiro ano, portanto há crianças que são

acompanhadas pela equipa logo quase que desde que nascem e é aí que a ELI a ... explica e expõe todo o percurso desta criança, explica muito bem aquilo que tem sido feito, os progressos a ..., se tem havido progresso, se não tem, o que é que tem acontecido, portanto todo o histórico, entre aspas, da criança, é explicado e exposto ali, (...) quando há necessidade a ELI faz acompanhar, é anexo ao relatório que as educadoras entregam, onde já está a avaliação da educadora com base naquilo que a ELI também já fez, é anexo uma ficha de encaminhamento. É feita uma ficha de encaminhamento para que depois seja dado, para o seguimento (...) e a grande falha para mim está aqui, a criança devia ser logo acompanhada assim que entra ..., eu até diria se calhar logo no primeiro dia (...) a EMAEI está presente nestas reuniões, mas o que eu acho é que não servem de nada, vou ser muito sincera, e não servem de nada porquê? Porque a EMAEI inicia o processo todo como se nada para trás existisse, portanto inicia o processo todo de novo, avalia a criança (...) ignora completamente todo o trabalho que foi feito para trás e inicia o processo como se nada existisse, é aqui que eu acho que há uma grande lacuna. (E1)

A família manifesta igualmente sentir descontinuidade no processo educativo do seu educando

Eu sinto que devia de ser uma coisa mais seguida... não devia haver estas paragens, porque se realmente a criança, se precisa e eu tenho noção que ele precisa, não devia de parar (...) acho que não devia de haver aquela paragem entre uma e outra, eu sei que é complicado, mas não devia de haver esta paragem (E5)

Revela que ao longo do processo foi tendo menos acesso a informação sobre o mesmo

a nível de tudo a informação da intervenção pró primeiro ciclo foi impecável, a verdade é que chegando lá parámos, nunca mais ninguém me disse nada, sabia que sim senhora que ele ia precisar de terapia, mas esperámos, esperámos, esperámos, esperámos (E5)

Para a educadora o facto de os pais não irem sendo incluídos e informados sobre todo o processo fomenta inquietação nos mesmos

eu noto uma grande ansiedade, por parte dos pais (...) não há feedback aos pais (E1)

Um outro motivo, apontado como gerador de articulações menos bem-sucedidas, diz respeito aos recursos humanos, disponíveis na escola, que nem sempre estão colocados no início do ano letivo

Às vezes sabes que, por exemplo os casos que, que vão para apoio psicológico muitas vezes demoram mais a ser, a ser, vá lá... apoiados porque não temos os psicólogos nos ... colocados ainda, normalmente depois há concursos (E4)

Este facto é similarmente referido pela representante da ELI, que considera que o processo de articulação beneficiaria com a existência de equipas técnicas de constituição idêntica à da ELI nos agrupamentos

Neste processo, para além da passagem de toda a informação que nós temos, nós não podemos fazer mais nada, não temos outros recursos não é, se calhar se nós pudéssemos continuar ou se houvesse à partida uma equipa idêntica a esta, mas para outras idades a ... seria mais fácil, mas não havendo isso, nós para além de passar toda a informação que temos ao agrupamento, aos professores e neste caso às EMAEI quando elas estão presentes não é, não ... não podemos fazer mais nada. (E2)

De igual modo a representante da EMAEI, fazendo referência aos protocolos existentes, quer com entidades privadas de prestação de serviços técnicos de apoio, quer com os centros de recursos para a inclusão (CRI), aponta benefícios que na sua perspetiva adviriam da existência de técnicos colocados nos próprios agrupamentos

seria essencial e em vez de estabelecer estas parcerias com estas entidades privadas a ... uma vez que há, e há de facto um trabalho muito mais efetivo com o CRI do que conseguimos com estas entidades até agora no relatório integrado de acompanhamento ao aluno nós, com o CRI, já conseguimos fazer um relatório conjunto, toda a gente que trabalha com esse, com esse aluno vai ao relatório online e faz lá a sua avaliação em conjunto, os objetivos estão nesse relatório, são os objetivos de toda a intervenção que é feita com esse aluno e cada técnico gere, isto não se consegue com as entidades privadas porque obedecem a requisitos próprios, portanto a ... seria conveniente o sistema atribuir muito mais horas ao CRI que trabalha connosco não é, ou colocando até um professor no agrupa... um

terapeuta no agrupamento, do que estar a pagar a estas entidades privadas, a pagar aos técnicos. (E3)

Assinalado paralelamente, enquanto fomentador de constrangimentos no processo, foi o facto do funcionamento das equipas, ELI e EMAEI, se desenrolar em espaços físicos distintos

entre a ELI e a EMAEI a articulação é feita, pronto é feita nos momentos, (...) enquanto são, chamemos-lhe entidades, que não estão no mesmo espaço, se estivessem no mesmo espaço a articulação seria muito maior, assim não, uma, a ELI está fora da escola a EMAEI está aqui (...) penso que se estivéssemos mais juntos poderíamos ainda articular de forma mais consistente, enquanto assim a articulação é pontual (E4)

O espaço físico da sede de cada equipa, sendo distinto, é visto pela docente de primeiro ciclo como motivo para que a articulação seja, na sua ótica, pontual.

3.1.5 Eficácia do processo

A eficácia do processo de articulação aparece, no discurso dos entrevistados, interligada ao tempo de acionamento das repostas necessárias aos alunos, no contexto do primeiro ciclo do ensino básico

Podia ser mais rápido, acho que demora muito, as burocracias que estão em redor da, de todo o processo é muito moroso, há muito papel, há ... não se percebe muito bem o porquê de demorar tanto tempo, eu já tentei perceber porque é que demorava tanto tempo (E6)

Denota-se a correlação entre a fluidez do processo e as questões burocráticas implícitas ao mesmo. Esta questão é também sublinhada pela representante da ELI

não se perder tanto tempo à espera de papeis, não é, que fosse mais automático, que fosse mais rápido (E2)

O processo de articulação não é considerado eficaz, uma vez que não promove a celeridade das repostas, necessárias a cada criança, implicando procedimentos que arrastam no tempo a mobilização dessas repostas.

EMAEI inicia um processo (...) como se nada existisse, ignora tudo o que foi feito

para trás e começa a avaliar a criança de novo, (...) e com isto tudo se perde um período, (...) ou mais. (E1)

A necessidade de reavaliação do aluno no início do 1ºCEB, é um dos procedimentos assinalados como responsáveis pela demora identificada no tempo de acionamento das medidas propostas em sede de articulação entre os serviços.

EMAEI ali acaba por ser o de tomar conhecimento efetivamente daquela realidade, a realidade de cada criança, da necessidade de apoio de cada criança, de facto depois essas crianças são avaliadas, mas inicia-se um processo de novo e perde-se tempo com isso, portanto aqui é que eu acho que há falhas, essa articulação, a articulação é feita, não há dúvida nenhuma de que a articulação é feita e daí ter-se integrado a EMAEI neste processo, com o objetivo de ser dado continuidade àquilo tudo que já foi feito, e não é dada continuidade (E1)

Estas questões, vistas como promotoras da descontinuidade do percurso educativo do aluno, são reconhecidas pela representante da EMAEI, que identificando as mesmas refere que o processo de articulação tem vindo a ser melhorado, mas necessita ainda de algum trabalho de aperfeiçoamento

Eu acho que estamos no bom caminho e acho que se tem crescido imenso, e tem-se feito muita coisa e estamos a chegar lá, mas se calhar é preciso fazer mais ainda (E3)

De igual forma a docente de primeiro ciclo reconhece terem já sido alcançadas algumas evoluções a este nível

eu penso que com o passar dos anos as coisas têm, têm estado a evoluir (...), que eu posso considerar de forma positiva, (...) a EMAEI penso que tem ajudado, (...) penso que isso tem estado a evoluir um bocadinho, no termos de agilizar e de poupar um bocadinho tempo. (E4)

Podemos então inferir, que o processo de articulação não é visto como um processo eficaz pelos envolvidos, é apontado como passível de melhoria nomeadamente ao nível da agilização do tempo de resposta às necessidades de cada criança.

3.1.6 O que poderia ser alterado

As sugestões para alteração do processo de articulação, decorrem naturalmente das fragilidades do mesmo, que foram sendo identificadas pelos participantes.

A sugestão de maior prevalência, diz respeito às questões burocráticas envolvidas no processo. A representante da ELI e a educadora titular parecem convergir as suas sugestões, no sentido da averiguação da possibilidade da ficha de encaminhamento, elaborada pela ELI, ser utilizada enquanto documento de identificação para ativação da ação da EMAEI, eliminando a necessidade de preenchimento de um novo documento com este propósito.

porque é que este documento não é considerado um documento válido, não é, para se iniciar um processo na EMAEI (E2)

Destaca-se que a presença de um elemento da EMAEI nas reuniões de articulação poderia funcionar enquanto mediador promovendo o acionamento dos serviços do agrupamento de escolas:

eu acho que deveria ser obrigatório estar alguém da EMAEI nestas reuniões de articulação com o primeiro ciclo, não é, como nós estamos, que estivesse, era obrigatório, deveria ser obrigatório estar lá alguém e que essa pessoa tomasse conhecimento e ficasse na sua posse com os documentos que nós enviamos, que normalmente temos sempre uma cópia para ficar no processo da criança, uma cópia para ficar em ata, era só uma questão de fazer mais uma cópia, a nós não iria causar constrangimento nenhum e que perante esse, essa passagem de informação, a pessoa que estivesse presente, a ... desse início ao processo na escola, que depois ai não sei, como é que funciona.(E2)

Na perspectiva da educadora titular, esta situação iria permitir maior celeridade na atuação da EMAEI, logo no início do primeiro ano, promovendo a favorável inclusão dos alunos no novo grupo turma:

no primeiro dia ser logo a EMAEI a ir receber a criança no primeiro dia, a recebê-la a estabelecer logo aí uma relação com essa criança, que eu para mim acho que era fundamental (...) ela teve acompanhamento, em que é que se registam ainda

dificuldades, em que é que talvez a EMAEI pode ajudar essa criança, até na integração no grupo, até a integrar-se no grupo, porque é sempre uma transição (E1)

A intervenção da EMAEI logo no início do ano letivo teria, segundo a educadora, outras vantagens, nomeadamente ao nível da aproximação aos encarregados de educação e tranquilização dos mesmos:

no primeiro dia em que a criança entra para o primeiro ano, a EMAEI devia estar presente nessa turma, devia estar com esses meninos ir logo apresentar-se, estar com eles, falar com eles, criar ali alguma relação de proximidade, de confiança com as crianças, e até para também acalmar os pais, para lhe dar força (...), para que os pais percebessem que a partir do momento em que eles, (...) entram no primeiro ano, além da professora, porque muda da educadora e muda para uma professora que os pais já conhecem ou não, mas há ali uma pessoa de apoio, que acaba por ser a pessoa que os vai acompanhar sempre, até para os pais é importante isto, era importante aquela pessoa estar ali e dar-lhe a confiança de que eles tanto precisam, e dar-lhe o incentivo e motivá-los e expressar-lhe a importância de estar ali, porque é que está ali, tranquilizar os pais (E1)

Identifica ainda benefícios para as docentes de primeiro ciclo:

... para a colega do primeiro, que vai receber o primeiro ano, até para ela isso seria um apoio, é o perceber que vai receber uma turma, seja de 16,17 ou 20 ou 25 crianças onde estão inseridas uma ou 5 ou 6 ou 7 ou os que forem, crianças com apoio mas que foram acompanhadas até ali, mas até para essa, para essa professora seria um apoio, seria: vamos, eu estou aqui vamos trabalhar em conjunto, tranquila, estamos todos, todos sabemos o que aqui se passa e todos os casos, estamos atentos, já sabemos antecipadamente o que é que a criança vai precisar, nós estamos aqui hoje no primeiro dia (E1)

A presença de um elemento da EMAEI, logo deste o primeiro dia do primeiro ano letivo, é observada enquanto podendo vir a ter um efeito tranquilizador nas famílias, das docentes titulares e das próprias crianças.

Por sua vez a docente de primeiro ciclo sugere que a constituição de equipas técnicas por cada ciclo de ensino iria acelerar o processo de transição, no sentido da continuidade das medidas identificadas como necessárias à evolução de cada criança:

Eu acho que cada vez mais se nota que há crianças com muitas dificuldades a nível de dislexia, de fonologia, mesmo até a nível de terapia da fala que os miúdos cada vez são mais “abebesados” porque cada vez falam menos, cada vez eles estão mais ligados às tecnologias e cada vez usam menos a expressão oral, a ... eu acho que devia haver técnicos para cada ciclo, e não técnicos que são utilizados por todos os ciclos, cada ciclo tem uma especificidade e eu acho que devia haver equipas de trabalho para cada ciclo, porque não ... é assim tudo bem quando nós passamos para o segundo ciclo há miúdos que ainda têm dificuldades a nível de escrita a nível mesmo de cálculo e tudo mais, vão buscar muitas dessas capacidades ao primeiro ciclo é certo, mas, mas eu acho que devia haver equipas de trabalho para cada ciclo e aí seria mais célere a .. tudo quanto fosse feito. (E6)

A representante da EMAEI, por outro lado, refere que considera que poderia ser benéfica a ação conjunta, entre os técnicos de ambos os serviços, ELI e EMAEI, ao longo do decurso do terceiro período letivo, do ano anterior à efetiva transição das crianças para o primeiro ciclo. Reconhece que, para se efetivarem estas dinâmicas, seria necessária uma adaptabilidade das tarefas atribuídas, normalmente nesta altura do ano letivo, e a construção de um plano de trabalho conjunto

... com menos sobrecarga de trabalho burocrático que existe e se calhar com um sistema mais flexível que nos permitisse por exemplo libertar nesse tal terceiro período a nossa ação aqui e podermos já fazer uma ação em conjunto com os técnicos da ELI em domicílio, em jardim de infância, seria conveniente, portanto estes são os pontos que me parecem a mim. (E3)

O excesso de tarefas, a desempenhar pelos docentes, no final e início de cada ano letivo é apontado como bloqueador do processo, e como tal é sugerido que a diminuição de tarefas burocráticas, a desempenhar nestes períodos, poderia beneficiar o processo de articulação

(...) o final do ano também com tanta coisa que temos que delinear para o próximo ano, penso que se não tivéssemos tantas coisas que, tantos grupos de trabalho, mas que têm que ser feitos que se podia agilizar mais rapidamente... (E4)

No que concerne às sugestões apresentadas pela família esta considera que o processo de transição poderia ser melhorado ao nível da transmissão de informação

Enquanto mãe acho que gostava pelo menos que me informassem, neste momento em termos de psicóloga a ... por exemplo a não temos, não temos terapeuta, aliás eu nem sequer sabia que ele ia fazer terapia ocupacional depois da primeira classe, eu pensava que era uma coisa que só faziam anterior, acho que sim, acho que gostaria que me tivessem passado mais informação (E5)

Denota-se alguma sensação de exclusão e até de impotência da família, que revela não se sentir envolvida, nem informada sobre o processo do seu educando após o seu ingresso no primeiro ano de escolaridade.

3.1.7 Razões do Sucesso/Insucesso

As questões apontadas enquanto fonte de sucesso ou insucesso do processo de articulação, encontram-se intimamente interligadas com as situações que cada um dos entrevistados apontou enquanto bem ou malsucedidas. Neste sentido as articulações consideradas bem-sucedidas assentam numa cooperação dinamizada mais precocemente, no espaço temporal, e de forma mais efetiva, atribuída ao facto de existir uma preocupação mais acentuada com a situação

nos casos de sucesso, como eram casos tão pesados em termos de questões de desenvolvimento teve mais a ver com o garantir-se que existia um sitio para mudar a fralda, que existia uma assistente operacional para acompanhar nas deslocações à casa de banho, pronto e acho que ai nestas situações também, mesmo por parte da direção, como por parte da EMAEI há uma preocupação diferente, porque são situações de crianças mais dependentes, não é, e que vão trazer aqui outro tipo de necessidades e, e se calhar nós próprios também erramos quando ... pronto se calhar o nosso procedimento deveria ser para todos da mesma forma não sei, vamos ter que pensar aqui um bocadinho sobre o assunto. (E2)

Denota-se ao longo do discurso, o autoquestionamento sobre as razões das ações tomadas, nomeadamente por acontecerem de forma diferenciada conforme a situação específica de cada criança.

Esta diferenciação de ações emerge de acordo com a situação em causa, sendo sugerido que em situações de crianças com comprometimentos mais graves a ação é mais célere

lembro-me de algumas situações em que se calhar os professores do primeiro ciclo a ... lhes passa um bocadinho ao lado em situações não, não ... todas aquelas situações de meninos com necessidades educativas , que de facto têm um desenvolvimento comprometido essas situações são muito acauteladas e são, eu acho que o problema são mesmo naquelas situações de dificuldades de aprendizagem e que passam um bocadinho ao lado, e acontece muitas vezes é depararmo-nos com, chegarmos ao Natal e os relatórios estão lá arrumados, só foi dito oralmente, não se fez muito caso daquilo que está escrito e isso acontece, e aconteceu já com algumas situações. (E3)

Compreende-se que, nos casos em que as medidas a mobilizar são menos restritivas, esta mobilização acaba por ser mais tardia, o que é observado enquanto fundamento de insucesso na articulação

precisamente o envolvimento da EMAEI aqui, porque se neste caso por exemplo se a EMAEI tivesse estado desde o primeiro momento, não é, a professora até podia não estar à vontade com este tipo de método, mas com o apoio da EMAEI teria iniciado mais cedo a ... a adaptação a ... desta criança e tinha sido mais fácil, acho que faz toda a diferença. precisamente o envolvimento da EMAEI aqui, porque se neste caso por exemplo |método global de introdução à leitura e escrita| se a EMAEI tivesse estado desde o primeiro momento, não é, a professora até podia não estar à vontade com este tipo de método, mas com o apoio da EMAEI teria iniciado mais cedo a ... a adaptação a ... desta criança e tinha sido mais fácil, acho que faz toda a diferença. (E2)

O envolvimento dos profissionais implicados no processo é, portanto, entendido como outra das procedências do sucesso do processo de articulação

Eu acho que tem a ver se calhar com, com o envolvimento que as pessoas colocam nisso, com provavelmente com essa dificuldade às vezes de, de trabalhar em conjunto (...) essa dificuldade de trabalhar em conjunto porque se houvesse, se fosse permitido esse trabalho logo num terceiro período a ... os professores de educação especial ou os professores de primeiro ciclo tivessem, fossem libertos de uma série de coisas e pudessem começar a trabalhar logo com esses alunos, se calhar era mais fácil, não é, mas isso estamos se calhar a anos luz disso. (E3)

Surge novamente a menção à pouca flexibilidade da distribuição de serviço, na fase final do ano letivo, não permitir a intervenção dos docentes do agrupamento num trabalho mais efetivo em cooperação com a ELI e diretamente com os alunos. Esta efetiva coadjuvação entre os agentes educativos envolvidos na articulação é reiteradamente nomeada enquanto motor de articulações bem-sucedidas

quer dizer para o sucesso é a conversa, a articulação, a conversa entre os intervenientes, entre os técnicos, todos os membros da ELI e os professores e os educadores (E4)

O diálogo entre educadores, professores e técnico das equipas envolvidas, ELI e EMAEI, permite, de acordo com os participantes, a estruturação de ações eficazes de articulação.

3.2. Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB

O quadro 3.5. apresenta a categorização dos dados obtidos relativos às perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB

Quadro 3.5

Categorização: “Percepções sobre os diferentes papéis”

Categoria	Sub categoria	Categoria emergente			
Percepções sobre os diferentes papéis	Contribuição pessoal	diagnosticar			
		Reforçar a validação do trabalho anterior			
		Transmitir informação sobre a criança	Agilizar recursos		
	Funções de cada um	ELI		Articular com a EMAEI	
				Elabora ficha de encaminhamento	
				Esclarecer questões	
				Identificar crianças com necessidades de apoio no 1º CEB	
				Iniciar o processo de articulação	
				Tranquilizar EE	
				Transmitir informação	
				EMAEI	Acompanhar a criança no início do 1º CEB
					avaliar no início do 1º ciclo
					Levar a reunião da EMAEI
					Ponte
			Receber a ficha de encaminhamento		
			Receber informação		
			Tranquilizar os EE		
	Família	Avaliar PIIP			
	Professor	Receber informação			
Participantes					
Principais preocupações					
	Acelerar o processo				
	Desmistificar a sinalização				

Analizamos de seguida as subcategorias encontradas no processo de categorização dos dados.

3.2.1 Contribuição pessoal

A transmissão de informação é identificada como a contribuição pessoal primária, da educadora e da representante da ELI

a contribuição da educadora é (...) transmitir tudo aquilo que sabe, todo o percurso dessa criança, todo o acompanhamento que teve, (...) pode ser sinalizada pela educadora quando se apercebe que alguma coisa está menos bem e aí pede ao encarregado de educação autorização (...) para encaminhar para a ELI de forma a ser avaliada, e a ELI aí reúne para ver qual ou quais serão os passos a seguir, o

que é que deverá ser feito a seguir (...) e segue o processo, (...) isto é tudo apresentado nessa reunião de articulação (...) O papel da educadora é apresentar todo o percurso da criança (E1)

Acrescenta ao papel enquanto veiculadora de informação, os procedimentos realizados anteriormente, ao longo do percurso da criança na educação pré-escolar, sublinhando o papel, por si desempenhado, na referenciação à ELI.

Para a representante da ELI o seu papel enquanto transmissora de informação é compreendido como algo limitativo

Neste processo, para além da passagem de toda a informação que nós temos, nós não podemos fazer mais nada, não temos outros recursos não é, se calhar se nós pudéssemos continuar ou se houvesse à partida uma equipa idêntica a esta, mas para outras idades a ... seria mais fácil, mas não havendo isso, nós para além de passar toda a informação que temos ao agrupamento, aos professores e neste caso às EMAEI quando elas estão presentes não é, não ... não podemos fazer mais nada.
(E2)

Percebemos uma certa sensação de impotência, perante a perceção da sua participação como esgotada no papel de transferência de informação.

A docente titular, revê-se também, enquanto participante veículo de transmissão de informação

é a minha função é ir conversando com as professoras titulares e levando, agilizando certos processos e também tendo informação da evolução à medida que os miúdos estão a evoluir vá, como é que está a ser feito o seu processo de encaminhamento, a sua evolução vá lá, a nível escolar (E4)

A colega titular de turma, também entrevistada, acrescenta a importância de utilizar a informação veiculada durante o processo de articulação, para acelerar a mobilização dos recursos disponíveis no agrupamento

o meu papel é mais de tentar fazer um diagnóstico mais rápido das dificuldades do aluno, ou seja, se eu tenho já um feedback de que o aluno tem ali aqueles

“handicaps,” eu tenho que ir logo e ... “checkar” aquela parte para conseguir perceber, (...), o que é que se passa, a ... às vezes ficamos surpreendidos porque eles são uma coisa num lado e outra coisa noutra, ... às vezes mais pela positiva outras vezes mais pela negativa, às vezes até acho, na minha perspectiva, que os apoios deviam começar mais cedo do que aquilo que estão a começar, é aquilo que eu acho que falha muito, é a parte da sinalização, as pessoas acho que demoram muito tempo a fazer uma sinalização (...) Logo que eu tenho essa informação, eu tento logo ver quais são os recursos que a escola tem e como é que os posso utilizar (E6)

Do discurso da docente podemos ainda retirar um dado, que diz respeito ao facto das necessidades identificadas e transmitidas, quer através dos documentos de trabalho já descritos, quer em reunião, nem sempre serem identificadas quando as crianças se encontram no novo contexto, primeiro ciclo. Em todo o caso, é mais uma vez sublinhada a importância do início, dos apoios aos alunos, o mais precocemente possível.

A representante da EMAEI, referindo-se à sua contribuição pessoal, recorre ao seu papel enquanto docente de educação especial

Enquanto professora de educação especial é atuar para todas, tudo aquilo que está nessa ficha de encaminhamento em termos de necessidades daquela criança e tentar que depois no primeiro ciclo sejam concretizadas as sugestões, e alertar para a avaliação que já está feita, e não havendo necessidade de fazer uma nova, validando o que já está e dando seguimento àquele trabalho.

Sublinha-se a referência à necessidade de prosseguimento, relativamente ao trabalho já desenvolvido anteriormente, bem como à concretização das propostas de trabalho apontadas. Interpreta-se que a descontinuidade, no atendimento às necessidades das crianças, no processo de articulação, identificada pela maioria dos participantes, é também sentida por parte da representante da EMAEI, que afirma como sua contribuição, acautelar que os restantes envolvidos na integração das crianças, docentes e técnicos, reconhecem o trabalho desenvolvido previamente à integração dos alunos no primeiro ano de escolaridade.

3.2.2 Funções de cada um

A representante da ELI, indica como uma das funções desempenhadas pela equipa, no processo de articulação, na transição entre ciclos, o desencadear do próprio processo

Somos nós, nós a equipa |quem inicia o processo| (E2)

Esta ideia é reforçada pela representante da EMAEI que reconhece que são os técnicos da ELI quem desencadeia o processo

(...) ELI serão os técnicos que trabalham, que articulam com os técnicos da EMAEI, de educação especial, que provavelmente poderão vir a ficar com esse aluno (E3)

De acordo com as avaliações efetuadas e o trabalho desenvolvido até ao momento de transição, a ELI indica quais as crianças que necessitam de continuidade dos apoios prestados

identificamos as crianças com necessidade de apoio no primeiro ciclo (E2)

O processo é iniciado com a elaboração e desenvolvimento dos planos de transição, inseridos nos planos individuais de intervenção precoce, em conjunto com as famílias e as educadoras titulares

as educadoras também fazem parte deste plano, até para desenvolverem os objetivos também no tempo em que estão com a criança, no tempo letivo (E2)

Esta construção conjunta do plano de transição, em que a família identifica alguma das suas questões e são apontadas sugestões para as esclarecer, é também reconhecida enquanto forma de tranquilização dos pais ou encarregados de educação

(...) e então muitas das vezes nós tentamos tranquilizar |as famílias (E2)

Na perspetiva da docente de primeiro ciclo a ELI tem como função a transmissão de informação, quer oralmente, pela presença na reunião de articulação, quer através da elaboração das fichas de encaminhamento

ELI passam as fichas de encaminhamento com, vá lá, um resumo que nessa reunião fazem uma descrição, vá oral e explicam tudo, todo o processo que foi feito com o aluno (E4)

A educadora titular reforça a ideia, da função da ELI enquanto transmissora de informação, acrescentando que a sua ação é reforçada pela equipa, para além do esclarecimento de eventuais questões perante a situação de cada criança

a ELI por sua vez, foi aquilo que eu disse, portanto apoia a ... especifica melhor aquilo que a educadora acaba de apresentar (...) as colegas do primeiro ciclo, se tiverem dúvidas, expõem as dúvidas que têm e a EMAEI exatamente a mesma coisa, portanto ficam a perceber nitidamente qual é o caso específico daquela criança (E1)

Denota-se a ideia de trabalho em equipa entre ELI e educadora, para além da sensação de validação da informação transmitida pela docente.

Já a função desempenhada pela EMAEI, nas reuniões de articulação, de acordo com a sua representante, seria a de tomar conhecimento das situações e discuti-las posteriormente em reunião de EMAEI

Da parte da EMAEI recebem essa informação, é levada à reunião também por esses técnicos e é discutida em reunião de EMAEI. (E3)

A docente de primeiro ciclo descreve as funções por si desempenhadas da seguinte forma

elo de ligação, uma ponte de ligação sim (E4)

Reportando-se ao momento de realização da reunião de articulação descreve as funções de cada um dos presentes

A educadora e a ELI passam as fichas de encaminhamento com, vá lá, um resumo que nessa reunião fazem uma descrição, vá oral e explicam tudo, todo o processo que foi feito com o aluno e depois, a EMAEI recebe e as professoras do primeiro ciclo também estiveram nessa reunião de articulação já ficaram com a ideia do que têm e depois é que é encaminhado a nível da EMAEI (E4)

A EMAEI é, segundo esta perspetiva, responsável pela receção das fichas de encaminhamento, bem como de toda a informação transmitida em reunião. Este parecer é reforçado pela educadora

a EMAEI só está ali para ouvir, está ali para ouvir e para perceber que há uma avaliação (...) EMAEI ali acaba por ser o de tomar conhecimento efetivamente daquela realidade, a realidade de cada criança, da necessidade de apoio de cada criança, de facto depois essas crianças são avaliadas (E1)

Contudo, na perspetiva da educadora o papel da EMAEI deveria ser complementado com outras ações

no primeiro dia em que a criança entra para o primeiro ano, a EMAEI devia estar presente nessa turma, devia estar com esses meninos ir logo apresentar-se, estar com eles, falar com eles, criar ali alguma relação de proximidade, de confiança com as crianças e até para também acalmar os pais (E1)

Entendemos que reforça que a EMAEI, deveria garantir a sua presença na receção aos alunos, considerando que este procedimento, poderia ter um cariz tranquilizador, quer das crianças, quer das famílias. Menciona ainda, enquanto função da EMAEI a avaliação das crianças

EMAEI começa por avaliar a criança inicialmente e isto prolonga-se por vezes até ao segundo período ou mais (E1)

Podemos perceber algum desagrado no discurso da entrevistada, considerando a mesma que o processo de avaliação é, na sua perspetiva, demasiado moroso.

No que concerne à função da família, apenas a ELI faz referência à sua participação definindo-a da seguinte forma

família participa na avaliação do plano |plano individual de intervenção precoce (E2)

O plano individual de intervenção precoce, como referido anteriormente integra o plano de transição, elaborado e desenvolvido em conjunto por todos os participantes, identificados em cada situação específica, entre os quais a família, seis meses antes da

transição da criança para o primeiro ciclo e que, é nesse momento, em que a intervenção da ELI cessa, avaliado por todos os envolvidos.

As funções dos docentes são entendidas, pelos próprios e pelos restantes participantes, enquanto recetores de informação

e depois os professores do primeiro ciclo que recebem a informação e que muitas das vezes ficam angustiados perante a necessidade de ... que é identificada logo e que à partida nos dizem: “mas vai passar o primeiro período e nós não vamos ter resposta” (E2)

Das suas funções identificam também o diagnóstico de cada situação, embora revelem alguma ansiedade, perante o que é, na sua perspetiva, a falta de resposta atempada dos serviços envolvidos

nós tentarmos perceber a ... o que é que já conseguem fazer e no que é que temos que investir mais (E6)

Este diagnóstico fundamenta a ação pedagógica dos docentes e complementa a informação recebida, no concretizar do processo de formalização da identificação à EMAEI, que a mesma considera ser função dos docentes como anteriormente foi já apresentado.

No que respeita à educadora, a sua função é por si descrita enquanto complementar da ação da ELI, participando da construção desenvolvimento e avaliação do PIIP e na transmissão de informação sobre a criança.

(...) a própria família foi acompanhada pela ELI, portanto está todo um caminho aberto ao qual deveria ser dado seguimento e que na minha opinião se perde. (...) é assustador para os pais, isto é, cria-lhes uma ansiedade muito grande por mais que eu os tente acalmar (E1)

Também a tranquilização dos encarregados de educação é vista como função desempenhada pela educadora.

3.2.3 Participantes

A educadora faz, na sua entrevista, uma descrição pormenorizada dos participantes no processo de transição

(...) as educadoras, (...) vem também a esta reunião (...) no final do terceiro período, portanto no final do ano letivo, (...) estão as colegas de primeiro ciclo, a ... inclusivamente a colega que irá receber o primeiro ano quando se sabe logo que é, quando não se sabe, portanto estarão as outras colegas (...) está sempre também a técnica da ELI, que é responsável de caso, portanto aquelas crianças, as responsáveis de caso seja a terapeuta da fala, seja a docente de ensino especial, o psicólogo, quem for, ou a terapeuta ocupacional, aquelas que forem responsáveis de caso, estão presentes nessa reunião de articulação, (...) de há muito pouco tempo para cá, talvez aí do segundo período, deste ano, inseriu-se também na equipa a ... a EMAEI (E1)

Como podemos constatar, indica, enquanto participantes na articulação, os elementos presentes na reunião de articulação, realizada no final do terceiro período. Assim, identifica, as educadoras das crianças que integram o primeiro ano, no ano letivo seguinte, as docentes de primeiro ciclo, os técnicos da ELI e os representantes da EMAEI. A presença de todos estes elementos foi confirmada pela observação direta de uma destas reuniões e pela consulta da respetiva ata.

Destacamos ainda, do discurso da educadora titular, o facto da presença dos elementos da EMAEI ser uma ocorrência relativamente recente. As evidências, recolhidas junto da representante da ELI, permitiram-nos constatar, tal como anteriormente descrito, que a presença dos elementos da EMAEI, na reunião final de articulação, nem sempre foi reconhecida como tal, uma vez que as funções dos presentes se duplicam, isto é, a coordenadora do Departamento de primeiro ciclo é também elemento da EMAEI e, embora a própria se reveja nesse papel

além dessa minha participação acabo por estar todos os anos a participar na função de coordenadora do primeiro ciclo (E4)

nem sempre os outros participantes identificam essa dupla função, para tal contribui o facto de não ser feita qualquer referência a esta situação, quer durante a reunião observada, quer na descrição dos presentes na respetiva ata

A reunião contou com a presença das Educadoras de Infância (...) da Creche/JI (...), das docentes do Primeiro Ciclo (...), dos representantes da ELI, (...) da Docente de Educação Especial (...) e da Psicóloga (...) da EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e do SPO (serviço de Psicologia e Orientação) do Agrupamento. (A)

Os restantes entrevistados assinalaram os mesmos intervenientes no processo, sendo que, a representante da ELI, foi a única entrevistada que nomeou também a família enquanto participante no processo de articulação

A família, a equipa, a educadora e o primeiro ciclo (E2)

A família surge, para a representante da ELI, como implicada no processo de articulação, embora não tenha participação na reunião suprarreferida, de facto, tal como já mencionado anteriormente, a ELI considera que o processo de articulação, se inicia seis meses antes da efetiva transição da criança, com a formalização do plano de transição integrado no plano individual de intervenção precoce, elaborado em cooperação com a família.

3.2.4 Principais preocupações

A Educadora concentra as suas principais preocupações em evitar a descontinuidade entre ciclos

A minha preocupação é esta, é que a criança não fique ali... desprotegida entre aspas, se calhar não será o termo mais correto, mas a ... ficar sem apoio, haver ali como que um corte, mas na realidade é o que existe, é o que acontece. (E1)

Esta preocupação é partilhada pela representante da ELI que destaca também a ilegitimidade da ficha de encaminhamento perante a EMAEI

minha preocupação é questionar-me porque é que este documento não é considerado um documento válido, não é, para se iniciar um processo na EMAEI (E2)

Nesta perspetiva a representante da ELI destaca que, ao ser considerada para efeitos de mobilização da EMAEI, dispensando uma posterior referenciação, a ficha de encaminhamento teria um papel importante na asseveração da continuidade do processo educativo das crianças.

A principal preocupação da docente de 1º CEB prende-se com o elevado número de solicitações que na sua perspetiva, dificulta o atendimento oportuno a cada situação

as solicitações são tantas que não conseguimos chegar o mais, atempadamente como gostaríamos para culminar essas, colmatar essas falhas e tentar que os miúdos evoluam (E4)

Podemos aferir que, o acompanhamento aos alunos não acontece de modo contínuo entre o término da educação pré-escolar e o início do primeiro ciclo, sendo esta preocupação partilhada pelos entrevistados. Identificam-se diferentes justificações para este facto como a demora do início dos apoios no primeiro ciclo, a não utilização da ficha de encaminhamento produzida pela ELI enquanto documento sinalizador, e o elevado número de solicitações.

O facto da ficha de encaminhamento, elaborada pela ELI, não ser utilizada para promover a continuidade dos apoios a prestar a cada criança é também questionado pela educadora titular

eu questiono-me afinal do que é que valeu tanto empenho, tanto tempo que passámos a avaliar aquela situação ou aquelas situações, por vezes é mais que um caso, mas que é analisado um a um, individualmente com muito cuidado, com muita precisão, com tudo dito, para que é que serve uma ficha de encaminhamento que a ELI anexa, que a ELI faz e que anexa a todo o processo da criança ao qual devia ser dado seguimento (...) inicia-se um processo de novo e perde-se tempo com isso (E1)

Neste prisma o processo é visto como sendo pouco célere, visão partilhada pela docente de primeiro ciclo

na minha perspetiva, que os apoios deviam começar mais cedo (E6)

Esta docente acrescenta que, muitas vezes, o processo de identificação à EMAEI, por parte dos docentes titulares acaba por demorar

as pessoas acho que demoram muito tempo a fazer uma sinalização (...) as pessoas serem informadas que sinalizar uma criança não é rotular é muito importante. (E6)

Podemos ainda aferir do discurso da docente, que a mesma considera que, para muitos dos seus colegas, o processo de identificação das necessidades da criança à EMAEI é revestido de alguns estigmas que importa desmistificar junto da comunidade educativa.

Capítulo 4 – Discussão dos dados

O capítulo que se segue é dedicado à discussão dos dados anteriormente apresentados e analisados. Para tal iremos recorrer às questões que suportaram a presente investigação. Iniciamos com a identificação e descrição dos procedimentos utilizados durante o processo de transição das crianças da ELI – EMAEI. No ponto dois apresentamos as perceções dos participantes sobre o processo de transição e sobre o seu papel nesse processo. E finalmente no ponto três são identificadas as contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

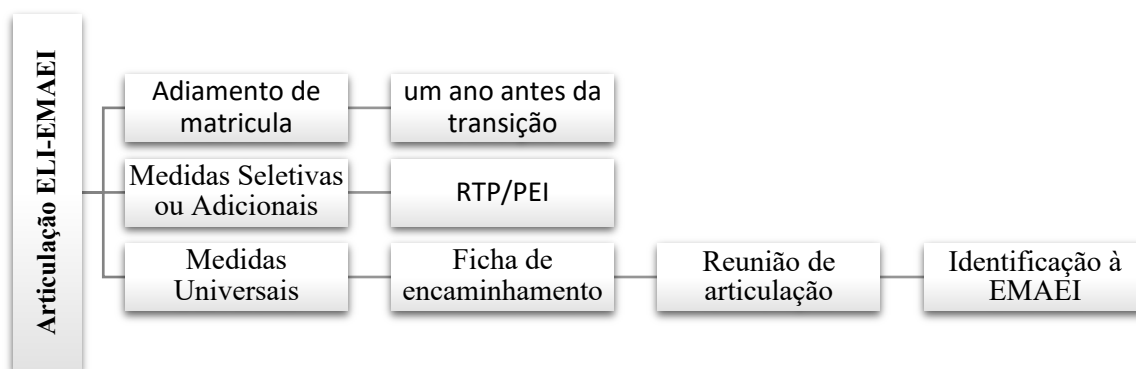
1. Identificação e descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da ELI– EMAEI

Relativamente aos procedimentos de articulação, realizados durante o processo de transição das crianças, entre os serviços de Intervenção Precoce operacionalizados pela ELI e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, pudemos apurar que os mesmos são distintos em diversas situações, sendo adaptados segundo a perceção, que os profissionais envolvidos têm, da situação em causa e da definição, 6 meses antes da transição, no Plano Individual de Intervenção Precoce, em colaboração com as famílias e as educadoras titulares, do Plano de Transição adequado a cada situação específica.

Através da figura 4.1 procurámos sistematizar os procedimentos encontrados pela análise dos dados recolhidos.

Figura 4.1

Diferentes procedimentos de articulação ELI- EMAEI



Esta constatação, da diversificação de estratégias, vem ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Cook e Coley (2019) que indicam que os programas que acompanham as crianças em idade pré-escolar se envolvem numa variedade de atividades para coordenar a transição do jardim de infância para as escolas básicas, sugerindo que as práticas de coordenação, iniciadas durante a educação pré-escolar, podem desempenhar um papel compensatório para as crianças.

Pudemos através deste estudo identificar a coexistência de três procedimentos de articulação diferenciados.

O **primeiro procedimento** apurado, ocorre no caso de as famílias optarem por requerer o adiamento de matrícula, no primeiro ciclo, dos seus educandos, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Nesta situação, após a identificação desta pretensão da família, a ELI colabora com a EMAEI no sentido da elaboração do relatório de parecer técnico fundamentado o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança (de acordo com a legislação supracitada), para formalizar o pedido de adiamento de matrícula, no ano letivo anterior ao da efetiva transição da criança entre a EPE e o 1º CEB.

O **segundo procedimento** identificado, é concretizado quando as medidas a acionar são mais restritivas, isto é, medidas seletivas ou medidas adicionais, e como tal dão lugar à construção de um Relatório Técnico Pedagógico ainda no período de frequência da Educação Pré-escolar. O RTP é, neste caso, o documento que regulamenta e mobiliza as práticas de transição em articulação com o Plano Individual de Intervenção Precoce.

Verificam-se similaridades ao descrito por La Paro et al. (2000), que relatam que os docentes, com crianças com necessidades especiais nas suas turmas, geralmente indicam usar práticas de transição mais individualizadas, antes do início da escola, e organizar reuniões de coordenação.

Averiguámos que os casos apontados como bem-sucedidos, no sentido da mobilização mais célere das medidas educativas adequadas a cada criança, decorrem, na sua maioria, de práticas de articulação que resultam do procedimento supracitado, de facto a investigação sugere que políticas e práticas de articulação dirigidas a alunos com necessidades mais específicas ajudam a criar conexões entre os programas, dirigidos a

crianças em idade pré-escolar, e as escolas de primeiro ciclo do ensino básico. (Cook et al., 2019)

No mesmo sentido, Hirst et al (2011) argumentam que o sucesso da transição para a escola, tem menos a ver com a presença ou introdução da descontinuidade em si, e mais a ver com a forma como as crianças, famílias, escolas e comunidades interagem e se apoiam mutuamente, preparando-se para a lidar com as mudanças dela decorrentes.

Constatou-se ainda a existência de um **terceiro procedimento**, mais frequente, que ocorre quando a família, o educador titular e os profissionais da ELI, consideram que as características da criança justificam a continuidade do apoio prestado, mas não a mobilização de medidas educativas de carácter mais restritivo.

Nesta situação a ELI elabora o documento intitulado “ficha de encaminhamento”. Este documento pretende, segundo o apurado, sistematizar a informação relativa ao percurso da criança desde a sua integração em processo no Sistema Nacional de Intervenção Precoce.

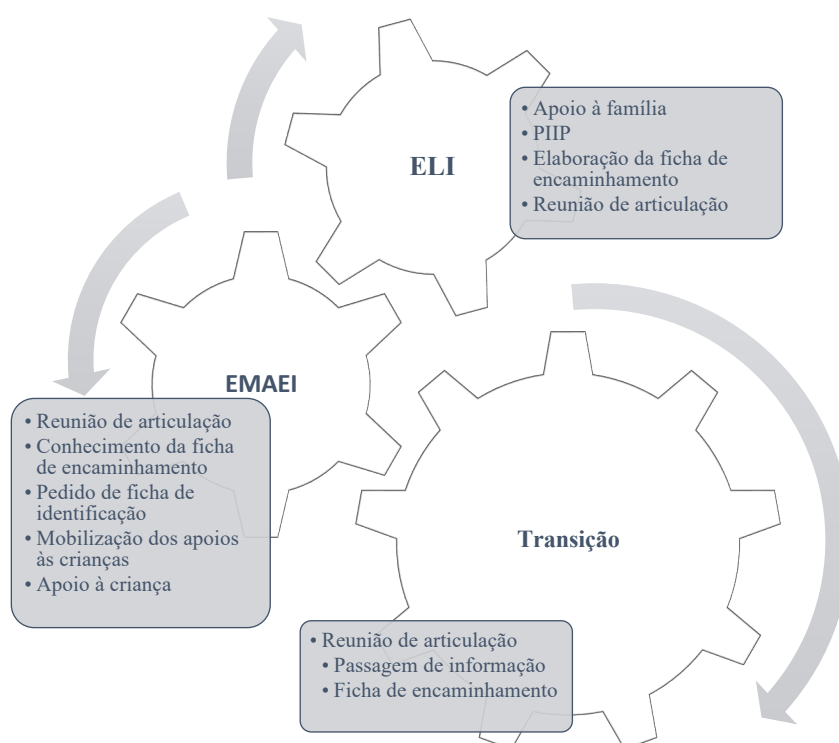
Verificámos que o referido documento, ficha de encaminhamento, é reconhecido por todos os envolvidos no processo. A sua elaboração parece surgir no sentido da adaptação do processo de transição às características familiares e individuais de cada criança e do seu percurso educativo prévio. O estudo de Bakopoulou (2022), que pretendeu abordar o impacto da pandemia de COVID-19 na transição dos primeiros anos para a escola no contexto do Reino Unido, apontou precisamente para a necessidade de tratar a transição para a escola não como um processo padronizado, mas sim como uma experiência única para cada aluno e sua família, particularmente com crianças vulneráveis, para as quais uma transição precoce, direcionada e flexível foi considerada imperativa.

A ficha de encaminhamento é posteriormente apresentada e entregue na reunião de articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo, em que os elementos da ELI e EMAEI estão presentes. Pudemos constatar que este documento, apesar da sua existência e utilidade ser reconhecida por todos os envolvidos no processo, não é considerado para efeitos de identificação à EMAEI. É então solicitado às docentes titulares de turma de primeiro ciclo que, no início do ano letivo, concretizem o pedido de identificação à EMAEI através do formulário adotado por esta equipa.

Na figura 4.2 procurámos sistematizar este terceiro procedimento, identificando as ações desenvolvidas pelas equipas individualmente e em conjunto no momento da transição.

Figura 4.2

Terceiro procedimento identificado (articulação ELI- EMAEI)



Constatámos que a ELI, trabalhando num serviço centrado na família, apoia a mesma na definição das estratégias de transição adequadas a cada caso, explanadas no PIIP da criança. Após a avaliação final do PIIP, elabora a ficha de encaminhamento que é posteriormente entregue e apresentada, pelos técnicos da ELI, em reunião de articulação com a presença de educadores de infância, professores de primeiro ciclo e representantes da EMAEI.

A reunião de articulação é assim aparentemente vista como a ocasião chave da transição, onde é passada a informação e o documento anteriormente referido.

Já a EMAEI, enquanto serviço centralizado no aluno, estando também representada no momento da realização da reunião de articulação, toma conhecimento da ficha de encaminhamento e solicita aos docentes, a quem a turma será posteriormente atribuída

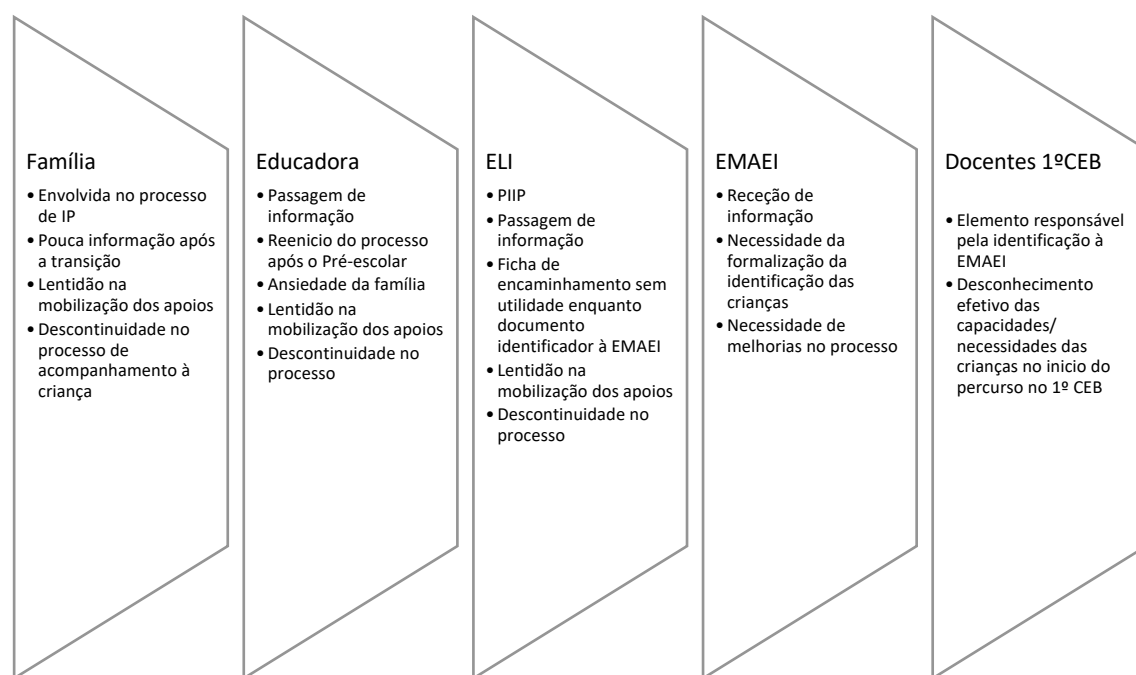
(no início do ano letivo), que oficializem a identificação à sua equipa, através do preenchimento do formulário adotado para o efeito. Só após receção deste pedido de identificação formal são mobilizados os apoios identificados como necessários para cada criança e se efetiva o seu início.

2. Perceções dos participantes sobre o processo de articulação e sobre o seu papel nesse processo

Os dados recolhidos, alusivos às perceções de cada um dos envolvidos no processo de articulação entre equipas, ELI e EMAEI, na transição das crianças entre a EPE e o 1º CEB, foram estruturados na figura 4.3. apresentada de seguida.

Figura 4.3

Perceções dos participantes no processo de articulação



Analisando a figura 4.3 podemos observar que a **família** se percebe como estando envolvida no processo ao longo do acompanhamento pela IP, revelando que após a transição se foi sentindo apartada do percurso do seu educando, recebendo pouca informação sobre o mesmo. De facto, a investigação sugere existir um foco muito maior dos profissionais que atuam nos primeiros anos de vida das crianças, no sentido de

envolver e apoiar as famílias na transição dos seus filhos para a escola (Bakopoulou, 2022).

Por outro lado, vários autores confirmam que, em transições bem-sucedidas para a escola, o envolvimento familiar e a comunicação contínua entre famílias e escolas são fatores contextuais fulcrais (Cook 2023 citando Cook et al., 2018; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Schulting et al., 2005).

De acordo com Hirst (2011) fornecer informações e apoio aos pais e cuidadores sobre a escola e as prováveis mudanças com as quais os seus filhos se irão deparar, pode aumentar a confiança dos pais e, conseqüentemente aumentar a confiança das crianças. Deste modo é reconhecido o potencial das parcerias estabelecidas com a família com vista a facilitar a transição das crianças.

De facto, a investigação conduzida por Cook et al (2023) destaca a importância de considerar como a transição apoia os pais, não apenas as crianças. Constatando que, a importância do envolvimento da família pode ser vista nas perceções dos educadores de infância, de que as famílias podem desempenhar um papel fundamental no apoio a transições bem-sucedidas.

Um outro aspeto identificado nas perceções da família, diz respeito ao reconhecimento deste processo como sendo relativamente demorado de acordo com as suas expectativas o que lhe provoca a sensação de descontinuidade do decurso do acompanhamento ao seu educando.

Entre as perceções da **educadora** identificámos similarmente este aspeto, de sensação de descontinuidade do percurso educativo dos alunos, resultante, na sua visão, da lentidão na mobilização dos apoios específicos essenciais a cada uma das crianças. Acrescenta-se ainda a perceção de reinício de todo o processo de avaliação das necessidades da criança, não sendo todo o percurso até esse momento e a informação transmitida no momento da realização da reunião de articulação final, na sua perspetiva, devidamente valorizados e convenientemente mobilizados.

Reconhece o seu papel enquanto transmissora de informação, baseada no conhecimento, que considera profundo, de todo o percurso da criança e do acompanhamento da ELI, com a qual revela trabalhar em estreita articulação. Efetivamente a partilha de

informações entre educação pré-escolar e primeiro ciclo, tem sido identificada como uma forma fundamental de apoiar as crianças no período de transição e melhorar a continuidade pedagógica (Ahtola et al., 2012; Lillvist e Wilder, 2017).

A representante da **ELI** indica igualmente percecionar uma certa descontinuidade no processo desde o momento conclusivo da transição, considerando que a mobilização dos apoios à criança decorreria de forma mais célere, se as informações transmitidas, quer oralmente, no momento da reunião de articulação final, quer por escrito através da ficha de encaminhamento elaborada pela ELI, fossem observadas como suficientes para dar início ao processo na EMAEI, enquanto elementos identificadores da necessidade de individualização do processo educativo dessas crianças.

Verificámos que as funções desempenhadas pela equipa no processo de transição das crianças acompanhadas, se inicia na construção do plano de transição, integrado no PIIP, onde são definidas as atividades individualizadas a desenvolver neste âmbito, em parceria com a família e educadores titulares, adotando o papel que Cook et al., (2019) definem como uma ponte entre as famílias e os diferentes contextos educativos. No momento da reunião final de articulação, a ELI assume-se enquanto transmissora de informação. Efetivamente a colaboração das partes envolvidas, foi identificada como um facilitador para a obtenção de resultados de transição positivos para todas as crianças, sobretudo para crianças que precisam de apoio especial devido a uma barreira física ou de aprendizagem (Lillvist & Wilder, 2017 citando McIntyre et al., 2006; Walker et al., 2012).

No que concerne às perceções transmitidas pela representante da **EMAEI** podemos destacar que o papel desta equipa é percecionado enquanto recetora de informação. Revela assumir ainda a função de orientar os docentes de primeiro ciclo no sentido de identificarem à EMAEI, através do preenchimento do formulário adotado para este efeito, os alunos, para os quais a ELI e educadora titular sugerem medidas educativas individualizadas, logo que iniciar o novo ano letivo.

A representante da EMAEI, reconhece a necessidade de melhorias no processo, atribuindo algumas das falhas ao excesso de atribuição de outras tarefas não relacionadas com o mesmo, no momento-chave de articulação, que identifica como o final do ano letivo, diminuindo o tempo efetivamente disponível para se dedicar a esta tarefa. Reconhece ainda que este é um processo passível de melhorias.

As **docentes** de primeiro ciclo assumem-se enquanto recetoras de informação e responsáveis pela formalização da identificação à EMAEI, considerando que a celeridade com que esta ocorre se encontra interligada à aquisição de conhecimento sobre as crianças, por si, independente das informações recebidas através dos agentes educativos que trabalharam com os alunos em anos letivos precedentes. Contrariando em parte os resultados da investigação desenvolvida por McIntyre et al. (2006) que indica que à medida que as crianças fazem a transição para a escola, os seus pontos fortes e fracos individuais, tornam-se mais salientes, em parte devido às exigências e expectativas que lhes são impostas.

3. Contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição

De acordo com Foot (2014) a teoria da atividade usa o termo contradição para indicar um desajuste dentro dos elementos, entre eles, entre diferentes atividades ou entre diferentes fases de desenvolvimento de uma única atividade.

A contradição primária do sistema em estudo, que o autor suprarreferido identifica enquanto aquela que servindo de base a todas as outras está continuamente presente (Foot, 2014) reside no facto da atividade, a articulação no momento da transição entre EPE e 1º CEB, ser partilhada por dois sistemas com dinâmicas internas distintas ELI e EMAEI.

Identificámos ainda diversas contradições dentro de cada um dos distintos elementos constituintes dos dois sistemas em análise: ELI e EMAEI, e entre ambos no encontro para a atividade em estudo. Segundo a investigação serão as contradições, enquanto força motriz da mudança na atividade, a revelar as oportunidades para definir novas formas de estruturar essa mesma atividade (Foot, 2014; Engeström, 2001).

As contradições identificadas nos diferentes elementos do sistema de atividades em estudo foram esquematizadas através do quadro 4.1.

No que respeita aos **sujeitos** da atividade, a análise dos dados veio a revelar que a composição multidisciplinar da ELI conduz a algumas contradições inerentes às formações base distintas dos seus elementos, surgindo uma nova contradição no encontro com a EMAEI onde a maioria dos técnicos são docentes. De facto, não existe uma correspondência, a nível técnico, entre a constituição das duas equipas em articulação.

O facto de as sedes das equipas funcionarem em espaços físicos distintos é percecionado enquanto constrangimento, que impede o encontro mais frequente entre os elementos constituintes de cada uma das equipas.

Quadro 4.1

Contradições identificadas no sistema em estudo

Sujeitos	<ul style="list-style-type: none">• Composição multidisciplinar da ELI• Inexistência de equipa técnica de constituição idêntica à ELI nos agrupamentos• Espaços físicos de funcionamento distintos
Regras	<ul style="list-style-type: none">• Referências a legislação revogada.• Atuação dos 0 aos 6 vs até à entrada no primeiro ciclo• Educação Pré-escolar fora da escolaridade obrigatória.• Definição de procedimentos de articulação restringidos ao RTP/PEI .• Omissão relativamente aos procedimentos de articulação.• Orientação técnica da ELI não partilhada com a EMAEI.• Carácter progressivo da aplicação de medidas.
Comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Transição entre um serviço centrado na família e serviço centrado no aluno.• Falta de informação aos encarregados de educação.• Descontinuidade entre serviços..• Duplicidade de papéis do docente de 1º CEB.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Existência de procedimentos distintos de acordo com a perceção da situação.• Ficha de encaminhamento não considerada para efeitos de identificação à EMAEI.• Necessidade de formalização da identificação à EMAEI, através de documento específico.
Divisão do trabalho	<ul style="list-style-type: none">• Docente de primeiro ano ainda sem distribuição de turma no momento da reunião de articulação• Preenchimento da ficha de identificação à EMAEI atribuído aos docentes de 1º CEB• Desconhecimento dos alunos pelos docentes de 1ºCEB.
Objeto	<ul style="list-style-type: none">• Transição percecionada enquanto processo mas nem sempre efetuada como tal.• Tempos diferentes de concretização da atividade.

Ao nível das **regras** destacam-se várias contradições, a primeira diz respeito aos cruzamentos entre legislação de apoio ao funcionamento das ELI e a regulamentação legislativa da educação inclusiva que regimenta o funcionamento das EMAEI.

Tendo a legislação que regimenta o SNIPI sido publicada em 2009 as referências cruzadas encaminham para a legislação vigente nessa data (D.L. nº 3/2008). A filosofia de educação inclusiva subjacente à atual legislação apela a uma visão diferente do sistema educativo, definindo procedimentos bastante distintos da sua antecessora.

Um outro desajuste observado, consiste no facto da intervenção precoce atuar efetivamente até à entrada das crianças no 1º CEB, apesar de toda a regulamentação da

sua ação ser baseada na idade cronológica das crianças, isto é, dos 0 aos 6 anos, e não neste ou em qualquer outro acontecimento específico nas suas vidas.

A terceira contradição identificada alude ao público-alvo da legislação em vigor, Decreto lei 54/2018 de 6 de julho, que na sua introdução afirma “Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.” (p. 2919) apesar de no ponto 3 artigo 1º afirmar que o decreto é aplicável a todos os estabelecimentos de ensino incluído os estabelecimentos de educação pré-escolar, para além de várias referências a este nível de ensino.

Existe, portanto, alguma ambiguidade entre o discurso introdutório do Decreto-Lei, que de alguma forma exclui a educação pré-escolar, uma vez que esta não é parte constituinte da escolaridade obrigatória, e a redação dos diferentes artigos que fazem referência quer à educação pré-escolar, quer à intervenção precoce na infância enquanto recurso específico existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão.

Decorrente desta situação, reconhece-se a contradição inerente ao facto da educação pré-escolar se encontrar fora da escolaridade obrigatória. Este facto conduz à construção da perceção do representante da EMAEI sobre o seu papel junto das crianças que frequentam este nível de educação. No caso verificou-se que a atuação junto das crianças que frequentam a EPE é atribuída exclusivamente à ELI até ao ingresso das crianças no 1º CEB.

Relativamente à definição dos procedimentos de articulação entre os serviços, os mesmos estão assegurados quando existe lugar à elaboração de um RTP, sendo que este e o Programa Individual de Intervenção Precoce (PIIP) são identificados como documentos complementares, devendo garantir a articulação.

Tendo em conta a faixa etária das crianças no momento da transição para o 1ºCEB, e o carácter progressivo da aplicação das medidas previstas, esta situação, de articulação entre RTP e PIIP, apenas acontece nos casos em que o comprometimento do seu nível de participação é bastante acentuado. Porém, as orientações legislativas restringem-se essa conjuntura específica, não havendo qualquer menção aos procedimentos a adotar quando as medidas a acionar são menos restritivas.

Constata-se também que orientações técnicas de articulação entre ELI e EMAEI são emitidas pelos serviços que administram cada uma das equipas e são dirigidas às mesmas de forma unidirecional.

No que respeita à **comunidade**, a principal contradição identificada acontece devido aos paradigmas adjacentes a cada um dos serviços serem distintos. Se por um lado encontramos na ELI um serviço centrado na família, por outro a EMAEI funciona enquanto serviço centrado no aluno.

É identificada a existência de descontinuidade no apoio à criança bem como a perceção de falhas nos circuitos de comunicação com a família. Este facto conflui com investigação anterior que identificou que as transições não são processos exclusivo da criança, assinalando a importância da preparação das famílias, considerando que com a mudança de contexto, os pais deixam também de trabalhar com técnicos que podem ter acompanhado os seus filhos ao longo de vários anos (Daley, 2011).

De ressaltar ainda que, de acordo com Alves (2013), na origem das perceções negativas dos pais, no que concerne ao processo de transição, encontram-se fatores como a falta de participação da família no mesmo, o fator que pudemos identificar nas perceções da família participante.

Uma outra contradição centra-se na duplicidade de papéis desempenhados pelos elementos da EMAEI que conduz a que nem sempre sejam reconhecidos como estando em representação dessa equipa.

No âmbito dos **instrumentos** da atividade as contradições iniciam-se com a identificação de procedimentos distintos que ocorrem segundo as perceções dos envolvidos sobre cada uma das situações específicas, perceções estas que assumem como tal um papel mediador da atividade.

A ficha de encaminhamento apesar de verificar-se ser um documento com utilidade reconhecida por todos os envolvidos, é elaborada enquanto documento sinalizador pela ELI divergindo da perspetiva da EMAEI que aponta para a necessidade de preenchimento de novo documento, nomeadamente a ficha de identificação. Este formulário específico surge mencionado no regimento interno da EMAEI enquanto documento adotado para identificação, não fazendo, os restantes documentos reguladores da atividade desta

equipa, nomeadamente a legislação e regulamento interno do agrupamento de escolas, referencia a qualquer documento específico para o efeito de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Também os procedimentos a adotar na articulação na transição são omitidos nas orientações quer legislativas, quer organizacionais (Regulamento interno do agrupamento de escolas e regimento interno da EMAEI).

Ainda enquanto contradições nos instrumentos surge a articulação RTP e PIIP considerando que nem sempre há lugar à elaboração do primeiro. Desta forma este documento poderá ser instrumento privilegiado na definição de procedimentos de articulação embora, de acordo com os dados obtidos na maioria das vezes, não exista.

Ao nível da **divisão do trabalho** as contradições são decorrentes das nomeadas anteriormente, considerando que é atribuída, aos docentes de primeiro ciclo, quando recebem os alunos no primeiro ano de escolaridade, a tarefa de proceder ao preenchimento da ficha de identificação à EMAEI. Perante esta solicitação os docentes alegam a falta de conhecimento, auto adquirido sobre os alunos, facto que identificamos como novo desajustamento na atividade.

Ao analisarmos as contradições subjacentes ao **objeto** da atividade constatamos que, apesar de na sua maioria os participantes percecionarem a transição enquanto processo, tal como ratificado por outras investigações (Rimm-Kaufman e Pianta 2000; Dockett, et al., 2011), para EMAEI e docentes de 1º CEB, o envolvimento acontece num momento específico, que identificam como a reunião de articulação entre profissionais envolvidos ao longo da educação pré-escolar e os que virão a trabalhar com a criança em contexto de 1º CEB.

Apesar do objeto ser partilhado entre as equipas, sendo este, segundo Qureshi (2021), a razão pela qual os sujeitos participam na atividade, os objetos diferem dos objetivos imediatos das ações de cada um dos elementos do sistema de atividades. Efetivamente verificámos que os tempos de operacionalização das ações nem sempre são coincidentes, enquanto a atividade da ELI termina no momento da realização da reunião de articulação, a atividade da EMAEI parece iniciar-se após a concretização da referida reunião, no momento em que, os docentes de primeiro ciclo concretizam o pedido de identificação a

esta equipa através do preenchimento do documento elaborado pela EMAEI para este efeito.

Conclusões

Os períodos de transição representam tempos de desafio potencial, que implicam uma série de mudanças para as crianças e suas famílias (Hirst et al, 2011; Turnbull, 2006). De entre as muitas transições que ocorrem ao longo da vida das crianças, a transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico é um passo muito importante no seu percurso de aprendizagem. De facto, Hirst et al. (2011) reconhece o potencial para as transições iniciais de vida afetarem as transições futuras bem como a promoção da saúde mental e bem-estar das crianças.

No caso de crianças com desenvolvimento excecional, as transições apresentam desafios únicos (Bakopoulou 2022; Hirst et all, 2011). Como referido por Daley (2011) as crianças com desenvolvimento comprometido, para além das mudanças experienciadas por todas as crianças nos momentos de transição, podem também experimentar uma mudança nos tipos de serviços que recebem, nos seus prestadores e na localização e frequência desses serviços. Neste sentido, com a realização do presente estudo propusemo-nos a examinar as práticas de articulação entre dois serviços de atendimento à diversidade e apoio à inclusão, que decorrem entre duas equipas, ELI e EMAEI, no momento da transição das crianças acompanhadas, entre a EPE e o 1º CEB.

Optámos por uma investigação enquadrada no paradigma interpretativo, que de acordo com Merriam e Tisdell (2016) tem como desígnio a compreensão de realidades contextualizadas, socialmente construídas e sujeitas a interpretações múltiplas de fenómenos singulares. Na opção de conhecer as perceções dos envolvidos no processo seguimos uma abordagem de carácter qualitativo, na modalidade de estudo de caso de um agrupamento de escolas do Alentejo interior.

Recorremos à lente analítica da teoria de atividade que, como sublinhado por Sannino e Engeström (2018), desloca o foco de análise de cada um dos indivíduos para a interação entre estes, os seus objetos e instrumentos no decurso da atividade. No caso do presente estudo, a análise incidu sobre dois sistemas de atividade dinâmicos e inter-relacionados e como tal de complexidade acrescida. Esta opção analítica revelou-se bastante profícua, permitindo-nos a perceção das várias dimensões complexas da atividade em estudo, de forma bastante estruturada.

Sendo o nosso objetivo geral compreender como se processa a articulação entre a ELI e a EMAEI na transição da EPE para o 1º CEB, após a análise dos dados obtidos apresentamos as principais conclusões, relativamente a cada um dos objetivos específicos definidos.

Procedimentos e instrumentos utilizados

Considerando que o objeto de qualquer atividade é multifacetado sendo sujeito a inúmeras interpretações parciais que decorrem das diferentes perspetivas dos envolvidos e dos instrumentos mediadores disponíveis para os diferentes membros de um sistema de atividade (Engeström & Kerosuo, 2007), concluímos, relativamente aos procedimentos de articulação entre ELI e EMAEI na transição da EPE para o 1º CEB que é possível identificar a coexistência de três procedimentos distintos.

1. A ELI colabora com a EMAEI no sentido da elaboração do relatório de parecer técnico fundamentado, previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, formalizando o pedido de adiamento de matrícula, no ano letivo anterior ao da efetiva transição da criança entre a EPE e o 1º CEB. Quando as famílias optam pelo requerimento de adiamento de matrícula no primeiro ciclo.

2. Ainda no período de frequência da Educação Pré-escolar o RTP é o documento que regulamenta e mobiliza as práticas de transição em articulação com o Plano Individual de Intervenção Precoce (ponto 5 do artigo 24º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho) quando há lugar à sua elaboração, o que de acordo com o previsto no ponto 6 do artigo 21º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, acontece quando as medidas a acionar são mais restritivas, isto é, medidas seletivas ou medidas adicionais.

3. O procedimento percecionado como mais frequente, considerando o carácter progressivo da aplicação das medidas mais restritivas e a idade das crianças no momento da transição, ocorre quando não há lugar à mobilização de medidas educativas de carácter mais restritivo, mas a família, o educador titular e os profissionais da ELI, consideram que as características da criança justificam a continuidade do apoio prestado. A ELI elabora o documento “ficha de encaminhamento”, que tenciona sistematizar a informação relativa ao percurso da criança desde a sua integração em processo no Sistema Nacional de Intervenção Precoce. Este documento é depois apresentado e entregue na reunião de

articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo, em que os elementos da ELI e EMAEI estão presentes. Verificámos também que, nesse momento, é solicitado às docentes titulares de turma de primeiro ciclo que, no início do ano letivo posterior, concretizem o pedido de identificação à EMAEI através do formulário adotado por esta equipa.

No que respeita aos instrumentos, isto é, os meios utilizados pelos sujeitos para realizar a atividade (Qureshi, 2021), mais especificamente na mediação do processo de articulação entre ELI e EMAEI, reconhecemos que a opção por cada um dos procedimentos, apresentados anteriormente, decorre da perceção que os envolvidos tem da situação específica de cada criança e da avaliação conjunta que fazem da mesma, como tal emerge a ideia de que essas perceções atuam enquanto instrumentos conceptuais que sujeitos e comunidade utilizam para agir sobre o objeto.

De igual forma os instrumentos materiais identificados são dependentes dos procedimentos realizados assim identificam-se, RTP em coordenação com o PIIP quando há lugar à elaboração do primeiro; a ficha de encaminhamento e as atas de registo das reuniões de articulação.

Perceções dos participantes

A análise das perceções dos participantes induz concluir que na sua maioria os entrevistados não consideram que a articulação entre as equipas seja eficaz na promoção da continuidade do processo educativo das crianças e seu acompanhamento, pelo contrário assinalam que o mesmo necessita de melhorias ao nível da sua eficácia, mais concretamente no que respeita à agilização do tempo de resposta às necessidades de cada criança, quando integradas no primeiro ano de escolaridade.

Os participantes reconhecem a importância da partilha de informação entre todos os envolvidos, sendo a mesma efetivada no momento específico da realização da reunião de articulação. Considerando a sua maioria que, estando um elemento da EMAEI presente na reunião de articulação esse elemento poderia acionar automaticamente a atuação da sua equipa

Enquanto sugestões para a alteração do processo de articulação a mais prevalente vem no sentido de apontar para a possibilidade da ficha de encaminhamento, elaborada pela ELI,

ser ponderada enquanto documento identificador válido para a ativação da ação da EMAEI.

Decorre também da análise das perceções dos participantes, a ideia de que, tornar mais célere o processo, promovendo a inclusão das crianças no novo grupo turma, permitiria tranquilizar os encarregados de educação e envolvê-los nesse processo. De facto, a família revelou a necessidade de sentir um maior envolvimento no processo. Ao analisar as perspetivas de pais e profissionais sobre o processo de transição de crianças com necessidades educativas especiais, do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico, Martinho (2016), concluiu precisamente que todos os seus participantes afirmaram a importância de as famílias serem envolvidas no processo de transição dos seus filhos, participando em planeamentos conjuntos. Tanganho (2022) ressaltou ainda, a importância do envolvimento emocional das famílias, através da concretização de parcerias efetivas com a escola, o que vem também corroborar as perceções identificadas no presente estudo.

É sugerida a articulação entre equipas ao longo do terceiro período, do ano letivo anterior ao da efetivação da transição, embora se destaque que esta estratégia não é de fácil operacionalização, tendo em conta as tarefas já atribuídas aos envolvidos neste processo. Para tal seria necessário a flexibilização da distribuição de serviço no terceiro período permitindo a coadjuvação entre os agentes envolvidos na articulação.

Esta sugestão surge intimamente interligada à ideia de que as articulações bem-sucedidas emergem vinculadas a uma cooperação dinamizada mais precocemente.

Contradições do sistema de atividade

Segundo Engeström, (2001), as contradições podem ser vistas como a “força motriz da mudança” na atividade, neste sentido as contradições identificadas através da realização da presente investigação, vieram trazer o foco sobre várias questões, que poderão encontrar implicações ao nível da definição de políticas e práticas universais, que permitam envolver em articulação, os dois sistemas de atividade envolvidos no suporte ao processo de transição.

Destacamos particularmente a falta de regulamentação do processo com orientações legislativas e/ ou organizacionais, claras e emitidas de forma bidirecional para ambos os

serviços, ELI e EMAEI. Percebemos que as orientações organizacionais são maioritariamente dirigidas de modo unilateral, a um ou outro serviço, não existindo orientações claras sobre procedimentos e instrumentos a respeitar na concretização da transição entre ambos.

Decorre da questão acima apresentada, o facto de se abrir caminho à possibilidade de aferir a utilidade prática da ficha de encaminhamento, utilizada pela ELI participante, noutros contextos, universalizando a sua utilização como ferramenta, não só de transmissão de informações sobre o percurso da criança pelas ELI, mas também enquanto documento identificador às EMAEI.

Da transição entre um serviço centrado na família, ELI, e um serviço centrado no aluno, EMAEI, decorre também uma contradição, que como observamos anteriormente conduz à perceção, pela família, de um afastamento dos serviços que atuam junto dos seus educandos, dados que vêm ratificar os resultados do estudo de Oliveira (2012) que identificou como aspetos negativos da transição, segundo as perspetivas dos pais, a descontinuidade dos serviços, e o facto das necessidades e expetativas individuais não serem consideradas provocando insegurança, angústia e stress. Desta contradição, resulta a necessidade de compreensão sobre a forma como o envolvimento da família poderia ter alguma continuidade entre os dois serviços.

De acordo com Spinuzzi e Guile, (2019) o quadro analítico para o estudo da atividade humana fornecido por Engeström estrutura-se em três fases: a primeira dedicada ao mapeamento da atividade; a segunda consagrada à identificação das contradições dentro e entre cada elemento; e a terceira fase à identificação de intervenções possíveis no sentido de abordar as contradições na tentativa de melhorar resultados. Entre as intervenções os autores supracitados incluem a conceção de novas ferramentas, regras e divisões de trabalho; o repensar e expandir o objeto; e o envolvimento de novas pessoas na atividade em curso. No presente estudo identificamos como possíveis intervenções:

- Ao nível das regras – A regulamentação do processo com orientações legislativas e/ou organizacionais, claras dirigidas a ambos os serviços. Que poderia efetivar-se quer através da enunciação de orientações explícitas em relação à articulação e aos processos de transição no regulamento interno no agrupamento e no regimento interno da EMAEI, sendo dado conhecimento dos mesmos à ELI; quer ao nível da

definição de políticas e práticas universais, que permitam envolver em articulação sistemas múltiplos no suporte ao processo de transição, regimentando os procedimentos a adotar e dirigidos a ambas as equipas.

- Ao nível dos instrumentos - Possibilidade de aferir a utilidade prática da ficha de encaminhamento noutros contextos, generalizando a sua utilização como instrumento, de transmissão de informações sobre o percurso da criança pelas ELI, mas também enquanto documento identificador às EMAEI.
- Ao nível da comunidade – Definição de estratégias que garantam o efetivo envolvimento das famílias no processo de transição dos seus educandos;
- Ao nível do sujeito – Integração nos agrupamentos de escolas e respetivas EMAEI enquanto elementos permanentes, de técnicos que permitam a estas equipas uma menor dependência dos recursos da comunidade;
- Ao nível da distribuição do trabalho – Considerando que legislação, inerente ao trabalho das ELI (Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro) aponta para a definição do plano de transição, o prazo de 6 meses antes do ingresso das crianças no novo contexto, serem aferidas estratégias para que a articulação entre equipas se pudesse iniciar nesse momento.

Constrangimentos

Na fase inicial, da realização do presente projeto de investigação, fomos confrontados com um contexto mundial de pandemia Covid19, este facto condicionou a concretização do cronograma previsto, não só na fase de recolha de dados, conduzindo a adaptação da forma como a mesma foi realizada, como também em todas as outras fases, uma vez que, alterando significativamente as rotinas diárias, com períodos de confinamento, exigiu grandes esforços de ajuste a uma realidade plenamente diferente a vários níveis, nomeadamente: profissional, familiar, pessoal e manifestamente enquanto doutoranda.

Ressalva-se igualmente que, a realização da presente investigação se desenvolveu em acumulação com o desempenho da minha atividade profissional a tempo inteiro.

Futuras linhas de investigação

O presente estudo vem asseverar o poder heurístico da Teoria da Atividade, enquanto lente analítica na compreensão de processos dinâmicos de interação entre sistemas. A sua utilização permitiu analisar, como já havia sido apontado por Medeiros (2021), não só as ações individuais, mas o contexto mais amplo da atividade, considerando a correlação entre ambos. Ao tornar visível a localização das contradições, dentro e entre os sistemas, que dificultam lograr o objetivo, a TA permite repensar a prática inerente ao mesmo, a fim de solucionar essas contradições e alcançar o resultado desejado (Qureshi, 2021).

Tratando-se de um estudo de caso, os dados obtidos não são necessariamente extensíveis a outros equipas, como tal, o estudo das práticas de articulação na transição noutros contextos seria um passo importante em futuras investigações. A realização de um estudo alargado sobre a forma como o processo decorre a nível nacional, acrescentaria conhecimento importante na definição política de estratégias de articulação na transição, com vista à maximização das potencialidades de processos bem-sucedidos.

Referências Bibliográficas

- Addison, S.; Ayankoya, B.; Bruder, M.; Dunst, C.; Edelman, L.; Gomm, A.; Hanft, B.; Hill, C.; Hurth, J.; Kelley, G.; Lucas, A.; McWilliam, R.; Moss, S.; Pletcher, L.; Rush, D.; Shelden, M.; Steenberg, M.; Swett, J.; Thompson, N.; ... Younggren, N. (2008). *Seven key principles: Looks like/doesn't look like*. Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments, OSEP TA Community of Practice: Part C Settings.
http://www.ectacenter.org/~pdfs/topics/families/Principles_LooksLike_DoesntLookLike3_11_08.pdf
- Ahtola, A., P. L. Poikonen, M. Kontoniemi, P. Niemi, & J. E. Nurmi. (2012). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5 (1): 3–21.
- Alves, P. (2013). *A transição para o primeiro ciclo do ensino básico: Questões da transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na infância*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/9093>
- Bairrão, J. (Coord); Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais, subsídios para o Sistema de Educação*. Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (coord.) (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Livpsic.
- Bakopoulou, I. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on early years transition to school in the UK context. *Education* 3-13,
<http://doi.org/10.1080/03004279.2022.2114807>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartlet, K., Arnold, C., Shallwani, S. & Gowani, S. (2010). *Transitions: perspectives from the majority world*. Aga Khan Foundation.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Besi, M. & Sakellariou, M. (2019). Collaboration between preschool and primary school teachers for successful transition: Results of a National Survey. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 10 (5)
<https://www.ijser.org/onlineResearchPaperViewer.aspx?Collaboration-between-preschool-and-primary-school-teachers-for-successful-transition-Results-of-a-National-Survey.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Carvalho, L., Pinto, A. I., Serrano, A. M., Grande, C., Almeida, I. C. de, Felgueiras, I., Fernandes, J. B., Serpa Pimentel, J., Castro, L. de M. B. de, Beltrão, L., Santos, P., Brandão, T., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância - um guia para profissionais*. 1–299. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- Center for Activity Theory and Developmental Work, n.d <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/center-for-research-on-activity-development-and-learning>
- Cook, K.; Coley, R. L. & Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary, schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review* 100, 393-404
- Cook, K. D.; Loewe, S. E.; Kabourek, S.; Francis, J.; Schaper, A.; Thomson, D.; Halle, T. & Kauerz, K. (2023). How Do Combinations of Transition Activities Available to Children and Families Predict Successful Kindergarten Transitions? *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715>
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos NEE- considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto Editora.
- Crafter, S.; Maunder, R. & Soulsby, L. (2019). *Developmental Transitions: Exploring Stability and Change Through the Lifespan*. Routledge
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>

- Declaração de Dakar 2000
<https://www.scribd.com/document/69602536/DECLARACAO-DE-DAKAR-UNESCO>
- Declaração de Incheon (2015). *Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.locale=en
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) <https://www.unicef.org>
- Decreto-Lei número 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República, Série I – N.º 193.
- Decreto-Lei número 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, Série I – N.º 4
- Decreto-lei número 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República, Série I-A – N.º 193
- Decreto-Lei número 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República, Série I – N.º 237
- Decreto-Lei número 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, Série I – N.º 129.
- Denzin, N. (1978) *Sociological Methods: A Sourcebook*. McGraw Hill
- Despacho Conjunto número 891/99 de 19 de outubro. Diário da República, Série II – N.º 244
- Despacho Conjunto número 105/97 de 1 de julho. Diário da República, Série II– N.º 149
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/>
- Dockett, S.; Perry, B. & Kearney, E. (2011). Starting School with Special Needs: Issues for Families with Complex Support Needs as Their Children Start School. *Exceptionality Education Canada*, 21(2), 45-61.
- Dunst, C.; Hamby, D. e Raab, M. (2019). Modeling the relationships between practitioner capacity-building practices and the behavior and development of young children with disabilities and delays. *Orelena Hawks Puckett Institute*, 14(9), 309-319.
- Dunst, Carl. (2021). Early Intervention for Infants and Toddlers with Developmental Disabilities. In Odom, S.; Horner, R.; Snell, M. & Blacher, J. (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 161-180) The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/350452185_Early_Intervention_for_Infants_and_Toddlers_with_Developmental_Disabilities
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
<https://doi.org/10.1080/13639080123238>

- Engeström, Y. & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to interorganizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336-342.
https://www.researchgate.net/publication/242158158_GUEST_EDITORIAL_From_workplace_learning_to_interorganizational_learning_and_back_the_contribution_of_activity_theory
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4a edição). Porto Editora.
- European Commission (2021) *Toolkit for inclusive early childhood education and care*. Publications Office of the European Union.
- Fabian, H. and Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation: The Hague.
- Fontil, L.; Gittens, J.; Beaudoin, E. & Sladeczek. (2019). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Foot, K. A. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform Practice and Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24, 329–347. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011>
- Formosinho, J.; Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Franco V, Melo M, Santos G, Apolónio A & Amaral L (2017). A National Early Intervention System as a Strategy to Promote Inclusion and Academic Achievement in Portugal. *Front. Psychol.* 8:1137.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01137>
- Franco, V.; Vaz, L. & Leal, S. (2023). A importância das soft skills no trabalho dos profissionais de intervenção precoce na infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23012 <http://doi.org/10.21814/rpe.24851>

- Fuertes, M. (2016). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias in Fuertes, M. (Coord) Nunes, C. & Rosa, J. *Evidências em Intervenção Precoce*. (pp. 9-18) Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/e-book_mf_2.pdf
- Fusch, P.; Fusch, G.& Ness, L. (2018). Denzin’s Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, 10 (1), 19–32
<https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Garton, S. & Copland, F. (2010). ‘I like this interview; I get cakes and cats!’: the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10, 533-551.
- Giallo, R.; Treyvaud, K; Matthews, J. & Kienhuis (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 1- 17.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Greenhouse, P. (2013). Activity theory: a framework for understanding multi-agency working and engaging service users in change. *Educational Psychology in Practice*, 29:4, 404-415, <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.853650>
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Commonwealth of Australia.
- Holmes, A.G.H. (2020), *Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide*. Shanlax International Journal of Education, 8 (4), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268044.pdf>
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479–485 <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Kokkalia, G. & Drigas, A. (2019). School Readiness from Kindergarten to Primary School. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14 (11), 4-18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox. (2000). Teachers’ reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67, 7–20. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290006700101>

Lei número 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República, Série I – N.º 176

- Lemos, M.; Pereira-Querol, M. & Almeida, I. (2013). *A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström*. *Interface*, 17(46), 15-27.
<https://doi.org/10.1590/S141432832013000300018>
- Lillvist, A. & Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 422-436,
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295637>
- Lopes-dos-Santos, P. & Fuertes, M. (2005). A Vinculação em Populações de Risco in Bairrão, J. (coord.). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Livpsic.
- Martinho, J. M. M. (2016). *O Processo de Transição da Criança com Necessidades Educativas Especiais, do Jardim de infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetivas de Pais e Profissionais*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- McIntyre, L.L.; Blacher, J. e Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 50, Part 5, pp 349-361;
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- McWilliam, P.J; Winton, P.J.& Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto Editora
- Medeiros, S. (2021) A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. *Revista HISTEDBR On-line*, 21, 1- 24,
<https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8657702>
- Meriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*, 1 (1), 60.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom.
- Nussbaumer, D. (2012). An overview of cultural historical activity theory (CHAT) use in classroom research 2000 to 2009. *Educational Review*.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.553947>
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en

- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>
- Oliveira, A. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da perceção dos pais*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24497>
- ONU (2016). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://unric.org/pt/>
- Organização Mundial de Saúde (2007). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf
- Orientação técnica número 2/2018/SNIPI-CC. <https://snipi.gov.pt/recursos>
- O'Toole, L., Hayes, N. & Mhathúna, M. (2014). A Bio-ecological Perspective on Educational Transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 140 (2014) 121 – 127. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>
- Pereira, A. & Serrano, A. (2010). Intervenção Precoce em Portugal: Evidências e Consequências. *Revista Inclusão*, 10, 101-120.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinto, M. & Serrano, A. (2022). Perceção dos Profissionais Acerca da Participação das Famílias no Apoio pelas Equipas de Intervenção Precoce. *Zero-a-Seis*, 24, n. Especial, 740-768. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83100>
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Projeto Educativo Agrupamento de Escolas (2021).
- Purtell, K.; Valauri, A.; Rhoad-Drogalis, A.; Jiang, H.; Justice, L.; Lin; T. & Logan, J. (2019). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 1211, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª edição). Gradiva.
- Qureshi, S. (2021) *Advances in Medical Education and Practice*. 2021:12 923–935
- Regimento Interno EMAEI (2021).

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas (2019).

Regulamento Interno ELI (2019).

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora

Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político (2o edição). Em L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp.15-47). Lisboa: Gradiva.

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81 (1), (pp.6-22). University of Michigan.

Sannino, A. & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology* 14 (3), 43—56.
<https://doi.org/10.17759/chp.2018140304>.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>

Sebastião, L. (2006). Mundividências e Educação, in Carvalho, A. *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.242-244). Porto Editora

SNIPi <https://snipi.gov.pt>

Spinuzzi e Guile, (2019). *Fourth-Generation Activity Theory: An Integrative Literature Review and Implications for Professional Communication*
<https://doi.org/10.1109/ProComm.2019.00012>.

Stake, R. (2009) *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stephen, Christine & Cope, Peter (2003) An Inclusive Perspective on Transition to Primary School. *European Educational Research Journal*, 2(2), 262-276.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.2.5>

- Tanganho, Rute Isabel Delgado (2022). *Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. IPP ESECSP; <http://hdl.handle.net/10400.26/39708>
- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Universidade do Porto.
- Teixeira, S (2021). *A Transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Turnbull, A. (2006). Children's Transitions: A Literature Review. 2010, from <http://www.cambridgeshire.gov.uk/NR/rdonlyres/0F47EDD3-B534-4319-9F8C-70870DCF42E4/0/CHILDRENSTRANSITIONS.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracaosalamanca.pdf>.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989DGE>. 2018.
- Velan, D. & Vorkapic, S. (2020). Contextual determinants of kindergarten culture as indicators of children's well-being during their transition and adaptation. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710230>
- Vieira, F. (2003). "Se houvera quem me ensinara..." *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*, (2ª edição) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D. & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22–29. <https://doi.org/10.1177/183693911203700304>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2007). Confronting Analytical Dilemmas for Understanding Complex Human Interactions in Design-Based Research From a Cultural–Historical Activity Theory (CHAT) Framework. *Journal of the Learning Sciences*, 16:4, 451-484; <http://dx.doi.org/10.1080/10508400701524777>
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª edição). Bookmano
- Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes — A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.010>

Zupancic, M; Podlesek, A & Kavcic, T. (2016). Child Personality–Adjustment Associations at the Transition from Kindergarten to School: Evaluating the Vulnerability and the Scar Model. *Child Ind Res* 11, 97–116 (2018). <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9423-x>

Apêndices

Apêndice A - Autorização Agrupamento de Escolas

02/07/2021

Exmo. Sr. Diretor
Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Devido ao pedido de gravação de vídeo por parte das autorizadas em cada uma das reuniões do 1º CEB, de 02/07/2021, informo a V. Exa. que a mesma é autorizada.

No âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, orientada pela professora Ana Artur Marques, eu Sílvia Alexandra Ribeiro Ferreira, estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado: “O processo de articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)”.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V.Exa. que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que preside.

O estudo tem como objetivos:

- Identificar e descrever os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da Intervenção Precoce – EMAEI;
- Conhecer e analisar as perceções dos participantes sobre o processo de transição e sobre o seu papel nesse processo;
- Identificar dilemas, tensões e contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

Para recolha de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas a representantes dos diversos envolvidos: família, técnico da ELI, técnico da EMAEI, Educadora de Infância e Professora do 1º CEB; análise documental de documentos de referência utilizados; e gravação de reunião(ões) de articulação de final de ano letivo.

As entrevistas e reuniões, serão gravadas para posterior transcrição, sendo assegurados os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição, entrevistados e alunos. Os dados serão utilizados apenas para a elaboração e divulgação científica. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhum risco acrescido aos participantes, cuja participação é voluntária, podendo os mesmos deixar de colaborar a qualquer momento.

Solicito deferimento
Atenciosamente

Sílvia Ferreira
(Sílvia Ferreira)

Apêndice B - Autorização Subcomissão Regional do SNIPI

Exma. Sra.

Coordenadora,

A Subcomissão emite parecer favorável ao pedido, conforme e mail infra:

"Vimos por este meio emitir o parecer favorável ao referido Projeto de Investigação, solicitado pela doutoranda Sílvia Alexandra Ribeiro Ferreira, a desenvolver intitulado: "O processo de articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)" na Eli de [REDACTED]

Apêndice C - Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

No âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, orientada pela professora Ana Artur, eu Sílvia Alexandra Ribeiro Ferreira, estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado: “O processo de articulação entre a Equipa Local de Intervenção Precoce e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva na transição da Educação Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, para o qual solicito a Sua colaboração.

Este estudo tem como objetivos:

- Identificar e descrever os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da IP – EMAEI;
- Conhecer e analisar as perceções dos participantes sobre o processo de transição e sobre o seu papel nesse processo;
- Identificar dilemas, tensões e contradições, no sistema da atividade de articulação entre participantes no processo de transição.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas a representantes dos diversos participantes: família, técnico da ELI, técnico da EMAEI, Educadora de Infância e Professora do 1º CEB. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição, sendo assegurados os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição, entrevistados e alunos. Os dados serão utilizados apenas para a elaboração e divulgação científica. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhum risco acrescido aos participantes.

A sua participação neste trabalho é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Tendo tomado conhecimento sobre os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos previstos para a sua realização, declaro que aceito colaborar na investigação e que concordo com as condições aduzidas.

Assinatura do participante

Assinatura da investigadora

Data: ____/____/____

Apêndice D – Guião de Entrevista: Profissionais

Guião de entrevista: Profissionais			
Objetivos:			
1. Caracterizar as participantes			
2. Identificar os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI);			
3. Conhecer e analisar as perceções dos participantes sobre o processo de articulação e sobre o seu papel nesse processo;			
	Designação dos blocos	Objetivos específicos	Perguntas orientadoras
Bloco A	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; Motivar o entrevistado; Garantir confidencialidade; Explicitar os objetivos.	Este estudo visa conhecer a forma como se processa a articulação entre as diferentes equipas quando as crianças transitam do jardim de infância para o primeiro ano. O seu contributo será muito importante para podermos perceber como cada um dos envolvidos vê este processo. Esta entrevista é confidencial e será garantido o seu anonimato.
Bloco B	Identificação do entrevistado e experiência profissional.	Conhecer a experiência profissional do entrevistado: Formação inicial e Formação contínua pertinente; Situação profissional atual; Experiência em processos de transição;	Pode falar-me sobre o seu percurso profissional desde a formação inicial? Atualmente qual é a sua função? O que faz concretamente? Pode falar-me sobre a qual a sua experiência e participação nos processos de transição de crianças do jardim de infância (JI) para o 1º ciclo (1ºCEB)?
Bloco C	Procedimentos na articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB	Fazer o levantamento dos procedimentos, entre ELI e EMAEI, realizados no processo de transição EPE-1º CEB;	Como se processa a articulação ELI- EMAEI no agrupamento a que pertence? Pode descrever-me como se desenvolve o processo que acompanha a transição das crianças do JI para o 1º CEB? Quem inicia o processo? O que acontece de seguida?
Bloco D	Instrumentos de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Identificar os instrumentos utilizados e qual a sua utilidade.	Que tipo de documentos são utilizados e/ou produzidos no processo de articulação ELI-EMAEI; durante a transição? Para que servem? Como são utilizados?
Bloco E	Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Fazer o levantamento da perceção sobre: - O papel do entrevistado no processo; - O papel dos restantes envolvidos no processo;	Quem são os participantes? Quem faz o quê? Qual a sua contribuição no processo? Porque faz assim? Quais as principais preocupações que tem durante a sua participação no processo?
Bloco F	Perceções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Fazer o levantamento da perceção do entrevistado sobre o processo; Fazer o levantamento das sugestões específicas de alunos que possam ilustrar diferentes resultados do mesmo processo.	Considera que este processo tem sido eficaz? Que constrangimentos identifica no processo? Na sua opinião o que poderia ser alterado? Recorda-se de algum caso em que a articulação tenha, na sua ótica, sido bem-sucedida? E mal sucedida? Pode explicitar o que no seu entender contribuiu para o sucesso/insucesso? E o caso X? Pode descrever como decorreu o processo?
Bloco H	Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecimentos Informar sobre a posterior transcrição da entrevista e sua validação.	Quer acrescentar mais alguma coisa sobre o processo de articulação entre as equipas que não foi abordado durante esta entrevista? Agradecer o contributo prestado A transcrição ser-lhe-á devolvida para validação.

Nota: Adaptado de Estrela (2008:356-360)

Apêndice E – Guião de Entrevista: Família

Guião de entrevista: Famílias			
Objetivos:			
1. Caracterizar os participantes			
2. Identificar os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo de transição das crianças da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI);			
3. Conhecer as perceções dos participantes sobre o processo de transição das crianças e sobre o seu papel nesse processo;			
	Designação dos blocos	Objetivos específicos	Perguntas orientadoras
Bloco A	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; Motivar o entrevistado; Garantir confidencialidade; Explicitar os objetivos.	Este estudo visa conhecer a forma como se processa a articulação entre as diferentes equipas quando as crianças transitam do jardim de infância para o primeiro ano. O seu contributo será muito importante para podermos perceber como cada um dos envolvidos vê este processo, esta entrevista é confidencial e será garantido o seu anonimato.
Bloco B	Identificação do entrevistado e relação familiar com a criança.	Conhecer a experiência do familiar ao longo do percurso da criança Situação atual da criança;	Qual a sua relação familiar com a criança X? Qual é a situação educativa atual da criança? Gostaria que me falasse sobre o percurso de vida da criança. Pode fazê-lo? Pode falar-me sobre a sua experiência e participação nos processos de intervenção precoce (IP) da criança? E após a saída da IP?
Bloco C	Procedimentos na articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB	Fazer o levantamento da participação da família nos procedimentos, entre ELI e EMAEI, realizados no processo de transição EPE-1º CEB;	Pode descrever como a forma como se processou a articulação ELI- EMAEI? Quem foram os participantes e qual a sua contribuição no processo? Quem fez o quê?
Bloco D	Instrumentos de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Identificar os instrumentos utilizados, conhecidos pela família e qual a sua utilidade para a mesma.	Que tipo de documentos foram utilizados e/ou produzidos no processo de articulação ELI-EMAEI durante a transição? Para que serviram? Como foram utilizados?
Bloco E	Perceções sobre diferentes papéis no processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Fazer o levantamento da perceção sobre: - O papel do entrevistado no processo; - O papel dos restantes envolvidos no processo;	Qual foi o seu papel? Porque fez assim? O que fizeram os restantes envolvidos?
Bloco F	Perceções sobre o processo de articulação entre ELI e EMAEI, na transição EPE-1º CEB;	Fazer o levantamento da perceção do entrevistado sobre o processo; Fazer o levantamento das sugestões	O que pensa sobre o processo? Que constrangimentos identifica no processo? Há algum aspeto que gostaria que fosse diferente? Qual e como pensa que poderia ser feito? No caso do seu educando considera que a articulação foi eficaz? Pode explicitar porquê?
Bloco H	Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecimentos Informar sobre a posterior transcrição da entrevista e sua validação.	Quer acrescentar mais alguma coisa sobre o processo de articulação entre as equipas que não tenha sido abordado durante esta entrevista? Agradecer o contributo prestado. A transcrição ser-lhe-á devolvida para validação.

Nota: Adaptado de Estrela (2008:356-360)

Apêndice F - Transcrição de Entrevista

julho de 2021

E.- Ok. Portanto como eu já tive oportunidade de te dizer, de falar contigo anteriormente, este estudo visa conhecer a forma como se processa a articulação entre as diferentes equipas quando as crianças transitam do jardim de infância para o primeiro ano, o teu contributo é muito importante para podermos perceber como cada um dos envolvidos vê este processo, esta entrevista é confidencial e é garantido o anonimato, portanto tudo o que for descrito com nomes eu mais tarde depois farei essa... essa seleção, essa ocultação. Gostava que começassem por falar um bocadinho do teu percurso profissional desde a formação inicial.

ED.- pronto então é assim, a... eu a ... tenho mais ou menos 30, aliás este ano faço os 33 anos de serviço a ... tirei o curso normal de educadores de infância e uns anos mais tarde a licenciatura em gestão e administração escolar a ... ao longo destes 33 anos a ... passei praticamente por todos os cargos de ... que a escola tem, portanto fui a ... vice-presidente a ... do conselho executivo que na altura a... era assim essa, era essa a denominação havia o presidente e os vice presidentes, a.. portanto eu era uma das vice-presidentes no agrupamento de escolas de M. e a ... tive o cargo de coordenadora de departamento do pré-escolar, a ... representante do pré-escolar, porque era a coordenadora, no pedagógico, conselho pedagógico, fiz muitos anos parte a ... como representante dos docentes, do conselho geral, a ... fui coordenadora de estabelecimento, porque em S. funcionávamos no mesmo espaço físico pré escolar e primeiro ciclo e fui, enquanto lá estive, além de ser titular de turma a ... tinha o cargo de coordenadora de estabelecimento, a...após isso, a ... fui convidada a ... fui convidada, propus-me eu, embora a ... tenha pensado muito se deveria ou não seguir o cargo de presidente de conselho geral, que é aquele que neste momento exerce embora seja titular de turma a ... pensei que seria sempre um cargo de muita responsabilidade, mas era mais um desafio e penso que de todos faltava-me talvez esse cargo, porque embora fizesse parte alguns anos do, do conselho geral não, nunca tive esse cargo de presidente do conselho geral, portanto este é o segundo mandato, a ... foi um desafio e penso que todas estas experiências porque tenho passado antes de ficar a ... vinculada por que, fui-me mantendo alguns, inicialmente alguns anos como contratada, pela proximidade à residência porque sabia que tinha sempre lugar aqui perto e tinha os meus filhos, com três filhos isto não era fácil, de forma que a ... fiquei a ... no quadro, em qzp na altura a.. mas fiquei no qzp de faro e isso fez com que eu depois a ... acabasse por ir para a itinerância ... não cheguei a ir para lá, para faro, fiquei na itinerância, foi outra experiência, portanto fazia ali na ... fazia duas escolas que faziam parte do agrupamento de escolas de A., a ... foi de facto, eu ia um dia a uma freguesia, um dia a outra, foi, foi um trabalho diferente, que eu nunca tinha feito mas que no fundo tudo isto me enriqueceu muito como profissional, enquanto profissional, foram experiências completamente diferentes, embora todas elas interligadas a... mas que a... me deram de facto a ... uma base muito grande e que me ajudaram a evoluir, tanto profissionalmente

quanto pessoalmente, portanto a .. aliás e tenho o privilégio, e digo isto muitas vezes, felizmente faço muito aquilo que gosto, acho que estou na profissão certa e não me via a fazer outra coisa a não ser isto, portanto a ... nunca ... sempre ... o meu objetivo é de facto as crianças, aquilo que eu gosto de é estar com os meninos de facto, mas além disso, e por isso nunca deixei a minha turma, a não ser quando tive no conselho executivo, mas todos os outros, os outros cargos que tive na escola permitiram-me sempre ter turma, e isso para mim foi sempre muito bom porque isso é de facto aquilo que me dá prazer fazer é o trabalho com as crianças, embora não seja fácil, cada vez as coisas a ... são menos fáceis, a ... mas... também nos enriquece e nos ajuda a crescer

E.- atualmente?

ED. - ... porque habitualmente ... eu tenho nestes últimos anos turma, uma turma de 25 meninos é um grupo muito heterogéneo, irei continuar no próximo ano com os 25 meninos, até porque ficam meninos em lista de espera, não vão conseguir entrar... mas além de serem 25 meninos são grupos como foi este ano, muito heterogéneos, com crianças de 3, 4, 5 e alguns 6 anos que são os condicionais e não é fácil, é assim, para o grupo é enriquecedor, porque eu acho que os pequenos crescem muito com os maiores, os maiores acabam por crescer com os pequenos a ... mas e ... é um, é um trabalho ... acrescido, é um trabalho muito grande de facto.

E. – então atualmente a tua função é de

ED. – Atualmente eu sou educadora titular de turma, portanto tenho uma turma de pré-escolar com 25 meninos a ... um grupo heterogéneo com algumas crianças com apoio a ... que usufruem do apoio por parte da equipa de intervenção precoce a ... e assumo o cargo de presidente do conselho geral.

E.- Podes falar-me um bocadinho da tua experiência na participação nos processos de transição das crianças do jardim de infância para o primeiro ciclo, tens experiência ... tal como já vimos tens alguns anos de experiência e à partida a ... estes processos vão-se repetindo anualmente, mas qual é a tua experiência nestes processos

ED. – É assim ... a ... eu, aquilo que eu acho é que ... portanto isto fez-se sempre, houve sempre reuniões de articulação, no final do terceiro período, foram sempre feitas reuniões de articulação pré escolar primeiro ciclo, portanto nós ...

E.- em todas as escolas onde passaste até ao momento?

Ed. – sim, sempre foi feito, a ... agora é assim ... eu posso falar mais especificamente aqui

de S. porque é, foi onde estive sempre mais tempo, porque nos outros sítios, aliás eu estive sempre muito perto de casa mas estive 1 ano, 2 anos, e assim, se calhar há 30 anos atrás ou há 33 anos atrás a situação era diferente, falava-se na mesma nos meninos que iam para o primeiro ano, que iriam para o primeiro ano, isso sempre se fez, mas de facto as coisas foram-se alterando ao longo dos anos e .. nós aprendemos um bocadinho também e aprendemos com as falhas que detetamos e foi isso que se tentou fazer, foi ir-se sempre, cada vez mais, ir-se aperfeiçoando ou talvez colmatando estas falhas

E.- Então podes falar-me um bocadinho de como é que normalmente se desenvolve este processo de transição das crianças, neste agrupamento?

Ed.- Pronto é assim, neste agrupamento a situação é esta, nós inicialmente, nós fazemos a avaliação das crianças. É feita uma avaliação com base, como fazemos de todas as crianças, há fichas próprias, há um modelo próprio específico, de agrupamento, que foi aprovado em conselho pedagógico, primeiro em departamento de educação pré-escolar depois em conselho pedagógico, junto com os critérios de avaliação e, temos, para cada nível etário, temos umas fichas de avaliação, neste caso estamos a falar especificamente dos meninos que vão para o primeiro ano...

E.- Primeiro podemos falar de todos e depois então sobre os casos dos que transitam...

Ed.- Pronto exatamente, porque é assim nós fazemos exatamente isto, que é fazemos uma ficha de..., de..., de... avaliação para todas as crianças, as crianças que têm apoio, umas vão para o primeiro ciclo, outras continuam no pré-escolar, para essas crianças habitualmente ...

E. – Essas podemos falar um bodinho mais à frente, descreve-me agora o processo de....

Ed.- Pronto só para explicar que todas elas é feita uma avaliação em conjunto com os técnicos da ELI, portanto em todos, aliás em todos os períodos há uma avaliação por parte da ELI que juntamos à nossa e é com base nessa que os colegas também fazem depois até reveem isso em equipa e que no passam depois a nós e é com base nisso que nós fazemos a avaliação, temos isso em consideração ao efetuar a avaliação das crianças, daquelas que vão para o primeiro ciclo faz-se exatamente a mesma coisa, acresce um relatório, de transição que se faz para depois se entregar numa reunião de avaliação, onde está quem? Está a ... estão as educadoras, eu e está a educadora da santa casa da misericórdia, porque também tem uma sala de jardim de infância, e a educadora, a educadora que tem essa turma vem também a esta reunião de final de ... de ...no terceiro período, no final do terceiro período, portanto no final do ano letivo, porquê? Porque esses meninos também vão ingressar aqui no primeiro ciclo, então essa colega que tem essa turma vem a essa reunião, estão as colegas de primeiro ciclo, a ... inclusivamente a colega que irá receber o primeiro ano quando se sabe logo que é, quando não se sabe, portanto estarão as outras

colegas e está a ... a ... e estão as educadoras, está sempre também a técnica da, da ELI que é responsável de caso, portanto aquelas crianças, as responsáveis de caso seja a terapeuta da fala, seja a docente de ensino especial, o psicólogo, quem for, ou a terapeuta ocupacional, aquelas que forem responsáveis de caso, estão presentes nessa reunião de articulação, essa reunião é feita a ..., neste momento houve aqui a ... de há muito pouco tempo para cá, talvez aí do segundo período, deste ano, inseriu-se também na equipa a ... a EMAEI, porque achou-se que havia aqui uma falha e a falha dava-se exatamente depois, porque notávamos, verificávamos que havia uma falha neste seguimento, portanto a ... nós entregávamos, expúnhamos o caso, avaliávamos todas as crianças claro que o foco é sempre as crianças que vão para o primeiro ciclo e, e fala-se muito e discute-se muito e avalia-se muito as crianças que tem apoio, pronto, para que as colegas nesse relatório que depois recebem por escrito, de facto isso vai registado, já tem ficado registado na ata do departamento de educação pré-escolar é registado em ata depois de articulação, nós entre todos expomos muito a situação da criança e as colegas da ELI, há crianças que por vezes acompanham ainda antes de entrarem na creche, vão fazendo esse acompanhamento até ao ingresso no primeiro ano, portanto há crianças que são acompanhadas pela equipa logo quase que desde que nascem e é aí que a ELI a ... explica e expõe todo o percurso desta criança, explica muito bem aquilo que tem sido feito, os progressos a ..., se tem havido progresso, se não tem, o que é que tem acontecido, portanto todo o histórico, entre aspas, da criança, é explicado e exposto ali, a.. quando há essa, quando há necessidade a ELI faz acompanhar, é anexo ao relatório que as educadoras entregam, onde já está a avaliação da educadora com base naquilo que a ELI também já fez, é anexo uma ficha de encaminhamento, é feita uma ficha de encaminhamento para que depois seja dado, para o seguimento logo, isto deveria ser e a grande falha para mim está aqui, a criança devia ser logo acompanhada assim que entra ..., eu até diria se calhar logo no primeiro dia, portanto da minha parte eu acho que ..., que a criança, se já há uma ficha de encaminhamento, se a colega já tem o relatório se já teve presente na reunião, a colega eu estou a falar da colega que os vai receber, que vai receber essa turma, se já tem o relatório, se já o leu, se já o estudou, se já foi discutido em reunião, a ... deveria de seguida, a colega que depois lhe iria dar apoio, porque é a mais ... e aqui deu-se conta desta falha, que era estavam as colegas, os colegas da ELI responsáveis de caso, mas não estava a EMAEI, a ... e se calhar achamos que a falha seria por aí, então pensou-se que seria conveniente que a EMAEI entrasse nesta reunião, e tivesse presente, só que durante muitos anos não esteve ninguém e, e pensamos que as crianças quando começavam a ter apoio muito tarde, para o segundo período, por aí, que possivelmente a falha seria por aí, então a partir de, eu não sei precisar exatamente mas penso que do segundo período deste ano letivo para cá, foi a primeira vez que a EMAEI esteve presente nas reuniões de avaliação, a... como está agora...

E.- então explica-me só uma coisa, como é que aqui neste agrupamento se processava esta articulação entre a ELI e a EMAEI, o que é que da tua parte conheces sobre este processo?

Ed.- É assim, a ... eu...

E.- quem é que começava o processo ...

Ed.- Não é assim ... eu vou, eu vou dizer ..., não sei, aquilo que eu posso dizer, é que eu acho sinceramente que ... primeiro começava logo por aí a falha, a EMAEI não estava presente, era entregue à colega ou às colegas de primeiro ciclo para se entregar à colega do primeiro ano, que recebesse o primeiro ano toda essa documentação, a partir daí essa documentação a...

E.- Esclarece-me só da documentação fazia parte o relatório da educadora....

Ed.- O relatório da educadora, a ... faz ... portanto faz parte a última ficha de avaliação do aluno que a educadora fez e que é entregue aos pais uma cópia, o original e a cópia fica no processo, um relatório de transição feito pela educadora onde já consta a parte também da ELI a ... que é anexa e anexa a isso, que fica registado em ata e que anexo a essa documentação ainda vai a ficha de encaminhamento da ELI.

E.- E o objetivo destes documentos ...

Ed.- o objetivo desses documentos era exatamente que a criança, como já ia com uma ficha de encaminhamento, a EMAEI, porque eles deixam de ter o apoio por parte da ELI, a EMAEI daria seguimento, pegaria nessa ficha de encaminhamento, como já está, como todo o processo já está ali, está tudo descrito, está tudo assinalado, já tudo foi avaliado e discutido a EMAEI deveria pegar a, já naquilo que estava feito e dar-lhe de imediato seguimento.

E.- Então neste momento o que é que acontece a esses documentos?

Ed.- O que é que acontece, o que acontece, é assim neste momento a EMAEI está presente nestas reuniões, mas o que eu acho é que não servem de nada, vou ser muito sincera, e não servem de nada porquê? Porque a EMAEI inicia o processo todo como se nada para trás existisse, portanto inicia o processo todo de novo, avalia a criança, começa por... sim esta criança teve apoio ok, então como ela teve apoio e vai precisar de ter continuidade ao apoio a EMAEI ignora completamente todo o trabalho que foi feito para trás e inicia o processo como se nada existisse, é aqui que eu acho que há uma grande lacuna, portanto a EMAEI começa por avaliar a criança inicialmente e isto prolonga-se por vezes até ao segundo período ou mais, a criança... essas crianças estão o período inteiro, o primeiro período, em que praticamente não usufruem de apoio nenhum, portanto todo o trabalho que foi feito, os anos todos para trás fica em vão.

E.- Então a utilização que a EMAEI dá aos documentos que, que neste momento são produzidos, esses que falámos: a ficha de avaliação, o relatório técnico a ficha de encaminhamento, qual é a utilização que a EMAEI dá a esses documentos?

Ed.- Para mim não é nenhuma, o que eu acho é que não... a EMAEI não dá seguimento...

E.- E começa a acompanhar a criança com base no quê?

Ed.- Começa a acompanhar a criança porque de facto sabe que há uma ficha de encaminhamento, aí tem acesso a todo esse processo, portanto tem acesso à ficha de encaminhamento, sabe perfeitamente que a criança tem necessidade de apoio seja em que área for e tem necessidade de dar seguimento logo que inicie, e aí, e aí o que eu acho é que a EMAEI deveria levar em consideração todo o processo que está anteriormente, e porque não no primeiro dia ser logo a EMAEI a ir receber a criança no primeiro dia, a recebe-la a estabelecer logo ai uma relação com essa criança, que eu para mim acho que era fundamental, porque aqui, aqui passa-se outra situação, eu estou aqui há alguns anos e noto muito isto, os pais, há crianças que entram para a minha sala aos três anos de idade e eu crio uma relação de proximidade muito grande com os encarregados de educação e posso falar disto porque estou à vontade para o fazer porque os pais, informalmente me transmitem essa ansiedade, que é... mas... mas ele ainda não teve apoio, ó professora, mas ele ainda não começou o apoio, mas então mas ele teve sempre apoio e agora... e estamos no Natal e ele ainda não teve apoio nenhum e ainda não lhe fizeram nada e isto é, é, é assustador para os pais isto é, cria-lhe uma ansiedade muito grande por mais que eu os tente acalmar, porque a relação que eu tenho com eles é de três anos, uma relação por vezes muito grande, de muita proximidade, embora este ano e o anterior tenha sido um ano atípico, mas mesmo assim a... e... cruzamo-nos à porta a... por mail eles, eles expressam muito esta ansiedade esta, porque veem que, que há ali um atraso, eles próprios apercebem-se, ainda que nós lhe digamos que a escola está a fazer tudo, fique tranquila, vai correr tudo bem, a escola está atenta, nós estamos todos a trabalhar para o melhor para eles, não se preocupe vai correr bem, eu noto uma grande ansiedade, por parte dos pais, porque de facto aquele processo em que se devia dar continuidade, a EMAEI deveria pegar em todo o trabalho que foi feito anteriormente por aqueles agentes todos, educativos, durante aqueles anos todos e alguns vem desde bebé, da criança enquanto bebé, todo esse processo que é exposto, que é registado em vários documentos, em várias reuniões de articulação, de departamentos de, de, especialmente aqui de articulação em que todos estamos juntos, em que eu exponho a avaliação da criança, mas as colegas da ELI cada uma com a sua especificidade na sua área, explica isso muito ao pormenor e revela e apresenta muitas dificuldades, os progressos que a criança teve, tudo aquilo que já foi feito até ali, o trabalho todo que já foi feito até ali, mas que eu acho que cai um bocadinho por terra, entre aspas, se me permitem dizer isso, mas é de facto assim, portanto é como, é como se nada tivesse acontecido, a EMAEI inicia um processo de, de, de... inicia um processo como se nada existisse, ignora tudo o que foi feito para trás e começa a avaliar a criança de novo, quando esse trabalho já foi feito e com isto tudo

perde-se um período, ou um período e meio, ou mais.

E.- Ou seja a EMAEI está presente durante esses processos de articulação e produz algum documento? A EMAEI?

Ed.- É assim a ... na reunião, não há qualquer documento, a EMAEI só está ali para ouvir, está ali para ouvir e para perceber que há uma avaliação, as avaliações todas foram feitas aliás até porque nessa reunião, a ... de articulação não se fala especificamente do terceiro período, fala-se de todo o percurso dessas crianças e a EMAEI tem conhecimento logo da ficha de encaminhamento, fica logo, e todo esse processo do menino que é passado ao primeiro ciclo é passado à EMAEI, eu não percebo... e aqui é que eu acho que está a falha, é se a EMAEI tem essa documentação na posse dela, se essa documentação tá toda junta, se ouviu aquilo tudo que foi dito, percebeu o percurso todo, a.. se há alguma dúvida quem está ali a representar pergunta, expõe as dúvidas todas que tem, fica tudo explicado, a ... tem a ficha de encaminhamento na mão, a minha pergunta é: porquê iniciar o processo todo de novo, porquê perdermos tempo e aquela criança fica ali só com a professora titular como ficam todas as outras, inicia o seu primeiro ano como todas as outras e o apoio de que necessitava logo, eu diria, eu diria desde o primeiro dia esse apoio não é dado.

E.- Então enquanto participantes neste processo de articulação temos: a educadora...

Ed. – A educadora, as educadoras que é a do aqui do agrupamento, que sou eu, que sou aqui efetiva e a educadora da SCM que tem a turma que vai ingressar no primeiro, no primeiro ano, está o técnico responsável de caso da ELI, está a representante da EMAEI a ... e está, até aqui têm estado sempre as colegas do primeiro ciclo.

E. – E quem faz o quê neste processo de articulação, já me falaste um bocadinho sobre o que faz a educadora ... o preenchimento destes documentos e depois falar sobre a criança... qual é o papel dos outros intervenientes?

Ed.- Os outros intervenientes é assim, a ELI por sua vez, foi aquilo que eu disse, portanto apoia a ... especifica melhor aquilo que a educadora acaba de apresentar a ... as colegas do primeiro ciclo, se tiverem dúvidas, expõem as dúvidas que têm e a EMAEI exatamente a mesma coisa, portanto ficam a perceber nitidamente qual é o caso específico daquela criança

E. – Então a contribuição da educadora é ... dar ...

Ed.- É transmitir tudo aquilo que sabe, todo o percurso dessa criança, todo o acompanhamento que teve, se foi para consulta de desenvolvimento inicialmente ou não, porque é assim, a criança tanto é sinalizada pela educadora, pode ser sinalizada pela educadora quando se apercebe que alguma coisa está menos bem e aí pede ao encarregado

de educação autorização para sinalizar essa criança, para pedir, ou para encaminhar para a ELI de forma a ser avaliada, e a ELI aí reúne para ver qual ou quais serão os passos a seguir, o que é que deverá ser feito a seguir a... e nesta reunião a ELI portanto depois os pais dão autorização, faz-se a avaliação, apresenta-se aos pais e segue o processo, quando a criança já tem isto detrás é dado seguimento a isto, mas isto é tudo apresentado nessa reunião de articulação ...

E.- É esse o papel da educadora? É apresentar...

Ed.- O papel da educadora é apresentar todo o percurso da criança

E. - Para além dos documentos que são preenchidos...

Ed. – Oralmente é isto apresentado é muito discutido, é muito, todos muito focados na transição daquela criança a ... de todas, mas mais ainda daquelas que têm apoio, portanto é muito, o foco é muito esse é a transição, é o que é que vai ser o caminho a seguir, é o que já foi feito e aquilo, e preparar logo o primeiro dia, o ingresso de forma a que a criança continue o seu apoio, portanto tem, ingressa numa turma mas supostamente o objetivo era, dar todos, conhecimento de todo o percurso, tudo o que foi feito até ali para que a EMAEI, logo no primeiro dia recebesse a criança e desse seguimento ao trabalho que já foi feito..

E.- Então a tua principal preocupação?

Ed.- A minha preocupação é esta, é que a criança não fique ali... desprotegida entre aspas, se calhar não será o termo mais correto, mas a ... ficar sem apoio, haver ali como que um corte, mas na realidade é o que existe, é o que acontece.

E.- Então, já me falaste um bocadinho no processo e no que consideras que tem sido ou não eficaz em algumas coisas que tu identificas, nalguns constrangimentos que identificaste nomeadamente o facto da continuidade não é, que referiste, na tua opinião o que podia aqui ser alterado, o que podia modificar-se?

Ed. – Eu penso que é assim, aquilo que seria extremamente importante era que a EMAEI tivesse em conta todo o processo que já foi feito, todo o trabalho que já foi feito a nível dessas crianças, porque estar a fazer uma avaliação de novo, é começar tudo de novo, é fazer ... elas iniciam o processo de novo, então a minha pergunta é o que... para quê a presença delas ali, só para saberem que têm 4 ou 5 meninos que têm tido apoio?, não, o objetivo não é esse, o objetivo não é só esse, o objetivo é perceber, é dar a perceber, o que é que, qual é as dificuldades daquela criança o que é que já se fez para a ajudar, para

colmatar essas dificuldades, se houve progressos, que progressos é que houve, o que é que já se fez, em que é que ela teve acompanhamento, em que é que se registam ainda dificuldades, em que é que talvez a EMAEI pode ajudar essa criança, até na integração no grupo, até a integrar-se no grupo, porque é sempre uma transição, eles aqui estão no mesmo espaço físico, alguns, mas por exemplo os que vêm da santa casa nem sequer estão no mesmo espaço físico e é sempre uma transição do pré escolar para o primeiro ciclo

E.- E estamos a considerar sempre a transição aqui este período em que acaba um ano e começa outro?

Ed.- Pronto, acaba um ano, inicia-se outro, e este é o grande foco é esse, e o que nós queríamos era que não se perdesse ... era como se isto fosse um fio condutor em que a EMAEI iria dar continuidade àquilo que a ELI já fez, aquilo que os educadores em conjunto com a ELI fizeram, àquilo que a equipa da ELI fez a ... e é por isso que a responsável de caso também está ali, porque acompanhou aquela criança ao longo de vários anos, às vezes não foi só do pré escolar, foi aos anos da creche, foi... acompanhou aquela criança e até a família daquela criança, porque por vezes sabemos que isso também influencia e portanto toda essa ... a própria família foi acompanhada pela ELI portanto está todo um caminho aberto ao qual deveria ser dado seguimento e que na minha opinião se perde.

E. Achas que este processo, até agora tem sido um processo eficaz?

Ed.- tem, tem, tem sido um processo que eu acho que...

E.- Este de articulação?

Ed. – este processo de articulação a...

E. – Entre eli e emaei.

Ed.- não tem funcionado, não tem funcionado, sim porque é assim, nós, eu falo por mim que estou no mesmo espaço físico, eu no primeiro período do próximo ano, vou voltar a reunir-me, há reuniões de departamento de avaliação, de departamento, mas há sempre uma reunião de articulação com o primeiro ciclo, em que a colega do primeiro ano expõe, entre aspas, não sei se é expor ... mas de facto ela expõe, diz aquilo que a criança, que essas crianças, todo o progresso, o desenvolvimento das crianças, as competências que conseguiram atingir ou não, os objetivos que tinham se foram todos atingidos ou não, inclusivamente e ainda mais reforçado dessas crianças, agora é assim se essas crianças ...

E. – Desculpa interromper-te, e nessa reunião está apenas a educadora e a professora que realmente vai ficar com a turma, que efetivamente vai ficar com a turma é isso? Nessa que se realiza no primeiro período.

Ed. – No primeiro período, é assim, não há uma reunião especificamente só com a educadora e essa professora é a nível local, faz-se a nível local por freguesias, portanto são, é a educadora que reúne com as professoras do primeiro ciclo dessa freguesia, onde está a professora que vai receber o primeiro ano.

E. - então quando falamos da eficácia do processo de articulação entre a eli e a emaei, na tua opinião é um processo eficaz?

Ed. – É assim é importante, muito importante, é tão importante que quando demos por essa falha tentámos colmatá-la, porque pensámos que havia ali, um, um prosseguir daquilo que a eli, do trabalho que a eli fez, e que a emaei acha que sim, acha que é importante, diz que sim senhora tudo bem, é fundamental, mas na prática não se faz, na prática não é dada... não... é ignorado, na minha opinião é ignorado todo o processo.

E.- Lembras-te de alguma situação em que esta articulação tenha sido bem-sucedida?

Ed.- Não, se calhar lembro-me mais das situações em que foram, em que não foram bem-sucedidas

E.- E podes-me dizer alguma delas

Ed.- Posso dizer o caso de um menino que ingressou o ano passado, por exemplo estou-me a lembrar de vários, mas este que é mais recente que é o caso de um menino que é o A., que foi para o primeiro ano o ano letivo anterior, foi um menino que foi sempre acompanhado pela eli, em casa, na creche, na scm, foi sempre acompanhado na creche, foi sempre acompanhado pela eli aqui, quando esteve aqui no jardim de infância, no pré-escolar, e foi uma criança que, fez-se a reunião de articulação onde estiveram todos esses, todos esses intervenientes, as educadoras, a professora, a eli, a emaei, todos, e esse menino esteve um período, o período todo, o primeiro período todo e talvez alguma parte do segundo sem qualquer apoio por parte da emaei, de ninguém, não teve apoio pura e simplesmente, não teve apoio, aliás já houve algumas situações, e aqui tenho que frisar isto, em que as mães me chegaram a dizer “professora eles deixam de ter apoio, seja da terapeuta da fala, seja da... estamos muito assustados com isto acha que, particularmente, sabe de alguém a quem possamos recorrer, onde é que podemos ir, o que é que podemos fazer”, aqueles que podem ir e que podem pagar, porque depois há famílias que não podem, há famílias que conseguem ainda particularmente, dar algum apoio aos filhos e colmatar um bocadinho essa ansiedade e essa angustia, mas depois há aqueles que não o podem fazer, que a vida não lhes permite fazer isso

E.- E no caso do A. especificamente?

Ed.- O A. especificamente foi uma criança que foi sempre acompanhada, que teve um desenvolvimento muito grande, foi, foi uma criança que chegou aqui ao jardim de infância, que se integrou logo muito bem, embora a mãe tivesse tido muito receio desta transição da creche para aqui, porque achava que ele ali, era um sítio com menos meninos todos, não havia meninos tão crescidos em conjunto, o espaço é muito maior, assustava um bocado a mãe, e de facto foi, foi uma mudança muito positiva, ele reagiu logo muito bem, assim que aqui, aqui iniciou, era uma criança muito reservada, muito inibida, muito, não falava nada praticamente, no primeiro dia começou logo a falar com os colegas e a partir daí teve um desenvolvimento muito grande, portanto a colega que sempre o acompanhou, dizia isso, que os progressos se viam de um dia para o outro, era uma criança que na festa de final de ano fez um teatro, fez uma personagem, dançou e cantou sozinho em palco, expôs-se para uma escola inteira, eu deverei dizer, porque me lembro de ver a mãe a chorar de felicidade, a senhora estava tão feliz, tão, tão emocionada que a nós próprias nos emocionou também, porque de facto nunca pensou que o filho chegasse a uma situação daquelas e ele foi para o primeiro ano, as expectativas eram muito grandes de todas as partes, inclusivamente minha, da parte da Eli igual, e depois o menino vai para o primeiro ano e está um período inteiro sem ter qualquer apoio, porque a emaei pegou em todo o processo do menino e ainda o esteve a avaliar, portanto o primeiro período foi para ... ia avalia-lo, portanto ia iniciar, é como se iniciasse de novo o processo de uma criança que até aí ela desconhecia, porque aquilo que ela conheceu, aquilo que eles conheceram foi naquela reunião que lhe foram dados, todas, o encaminhamento para, chegar ao primeiro dia, recebe-lo à porta e acompanhá-lo a partir daí, e dar andamento e seguimento a todo o trabalho que tinha sido feito, portanto o A. era um caso de sucesso, foi um caso de... que nos orgulhava muito a todos, porque foi uma criança que cresceu imenso, mas que no primeiro ano ficou desprotegido digamos assim, porque por muito apoio que a professora lhe desse e isso eu não duvido, e nem sequer ponho isso em causa, e eu que estou aqui no mesmo espaço tenho muito cuidado de: “então como é que eles vão? E como é que eles estão? e como é que o A. está? então e o A. está melhor? O que é que ele já consegue fazer?” mas de facto, e temos muito esta preocupação de avaliar isto, e por isso é que eu dizia que depois do primeiro período voltamos a avaliar a situação, o que é um facto é que quando chegamos ao primeiro período o que é dito pela professora do primeiro ano é: mas ele ainda não teve apoio nenhum, até aqui chegámos ao final do primeiro período e essa criança não teve qualquer apoio. Portanto, eu penso que... fala-se de facto muito, inclusivamente eu sei que em pedagógico estas situações por vezes, quando há necessidade também se falam, a emaei também está presente, faz-se uma reunião com os pais, a emaei faz uma reunião com os pais dos meninos que vão para o primeiro ano, antes deles... no final do terceiro período, também para, para que os pais se tranquilizem mas faz para todos os pais, em geral, portanto essa reunião é geral com os pais dos meninos que vão para o primeiro ano, nem sequer se fala nesses meninos, os meninos, tudo isso é tratado na reunião de articulação com o primeiro, no final do terceiro

período, nessa última reunião de articulação com o primeiro ciclo e com esses técnicos, tenho pena de dizer isto realmente, mas de facto é a minha opinião, é que é pura e simplesmente ignorado todo o trabalho que nós fizemos até aí, é frustrante até para mim porque vejo que as crianças crescem imenso, há um trabalho, um empenho tão grande da nossa parte e da parte da eli, falamos tanto até, por vezes até fora da atividade letiva, até informalmente é uma preocupação que temos, é aquelas crianças e o desenvolvimento daquelas crianças e estão sempre, estamos sempre a tentar novas estratégias e a falar com os pais, até o que podem fazer em casa, entusiasmos tanto os pais, acompanhamo-los tanto, depois perde-se tanto tempo até que esses meninos no primeiro ano tenham apoio por parte da emaei.

E.- Há alguma coisa que queiras acrescentar sobre o processo de articulação entre as equipas e que não tenhamos falado?

Ed.- Não, quer dizer não, eu não sei se tenho muito mais a adiantar que isto, não sei se tenho muito mais a dizer, o que eu acho é que ... eu acho importante todas as reuniões que se possam fazer, e é importante, acho que não há ... eu diria ... acho que não há ... as reuniões que têm que ser feitas estão a ser feitas, são feitas, não há falhas aí, todas as reuniões são feitas, todos os intervenientes que é preciso estarem lá, estão lá, todas as reuniões que são preciso ser feitas, são feitas, todos os relatórios que tem de ser feitos, são feitos, tudo o que é preciso e importante registar, é registado, mas de facto depois na prática isso não, não serve de grande coisa, eu questiono-me afinal do que é que valeu tanto empenho, tanto tempo que passámos a avaliar aquela situação ou aquelas situações, por vezes é mais que um caso, mas que é analisado um a um, individualmente com muito cuidado, com muita precisão, com tudo dito, para que é que serve uma ficha de encaminhamento que a eli anexa, que a eli faz e que anexa a todo o processo da criança ao qual devia ser dado seguimento e não é, portanto o papel da eli ali, ou da emaei, peço perdão, da emaei ali acaba por ser o de tomar conhecimento efetivamente daquela realidade, a realidade de cada criança, da necessidade de apoio de cada criança, de facto depois essas crianças são avaliadas, mas inicia-se um processo de novo e perde-se tempo com isso, portanto aqui é que eu acho que há falhas, essa articulação, a articulação é feita, não há dúvida nenhuma de que a articulação é feita e daí ter-se integrado a emaei neste processo, com o objetivo de ser dado continuidade aquilo tudo que já foi feito e não é dada continuidade, não, não, não há, não há resultado esse apoio é dado muito mais tarde do que aquilo que era necessário, que deveria ser, segundo eu acho, no primeiro dia em que a criança entra para o primeiro ano, a emaei devia estar presente nessa turma, devia estar com esses meninos ir logo apresentar-se, estar com eles, falar com eles, criar ali alguma relação de proximidade, de confiança com as crianças, e até para também acalmar os pais, para lhe dar força e para lhe dar, para que os pais percebessem que a partir do momento em que eles, a partir do dia em que eles entram no primeiro ano, além da professora, porque muda da educadora e muda para uma professora que os pais já conhecem ou não, mas há ali uma pessoa de apoio, que acaba por ser a pessoa que os vai acompanhar sempre, até para os pais é importante isto, era importante aquela pessoa estar

ali e dar-lhe a confiança de que eles tanto precisam, e dar-lhe o incentivo e motivá-los e expressar-lhe a importância de estar ali, porque é que está ali, tranquilizar os pais, que é: não se preocupe porque nós estamos aqui para isto, e nós vamos dar seguimento a todo o trabalho que foi feito, e foi imenso, a todo o trabalho que todos, toda a equipa que o acompanhou, e quando falo de equipa falo de todos desde o docente titular de turma à eli, a todos aqueles que... a tudo aquilo que foi feito até ai, e eu acho que até para os pais, nós pomos sempre em primeiro lugar a criança, o aluno, mas até para os pais era uma forma de os tranquilizar e de os apoiar, porque a transição de um ciclo para o outro gera sempre ansiedade nos pais, em todos, muito mais nesses pais, porque eles vão para a escola dos grandes como os pais me dizem muitas vezes: “ai professora ele já vai para a escola dos grandes, agora já vai para a escola dos crescidos, e para o ano isto é tudo tão diferente”, e há que mostrar aos pais, eu penso que aqui a função ... porque quando eles, eles preocupam-se muito, e agora, e já não tem, porque já não, deixam a terapeuta da fala e porque deixam a professora do ensino especial, com quem tiveram tantos anos e têm uma relação de tanta proximidade, dentro e fora da escola, e quando a veem, criam ali uma afetividade tão grande, é um apoio tão grande, era muito bom que a seguir eles vissem o seguimento disso, que era a outra pessoa, ok não é a mesma pessoa mas é uma pessoa que já falou com aquela que eles conheciam, que ia a casa deles, que os viu crescer, que acompanhou o crescimento deles e ok agora não é essa pessoa mas eu falei com ela, eu falei com as colegas, tive com as colegas eu sei o que ele precisa, fique descansada que eu não o vou deixar, fique tranquila alguma coisa eu vou-lhe ligar, vou-a chamar cá, vou estar consigo, vamos nos encontrar, falha isto que é importante tanto para a criança, muito mais para a criança, mas também para os pais, também nos temos que por do lado dos pais e até para a própria docente que vai pegar, entre aspas, num primeiro ano, que vai receber, melhor dizendo, um primeiro ano, e até para essa, para essa docente, para a colega do primeiro, que vai receber o primeiro ano, até para ela isso seria um apoio, é o perceber que vai receber uma turma, seja de 16,17 ou 20 ou 25 crianças onde estão inseridas uma ou 5 ou 6 ou 7 ou os que forem, crianças com apoio mas que foram acompanhadas até ali, mas até para essa, para essa professora seria um apoio, seria: vamos, eu estou aqui vamos trabalhar em conjunto, tranquila, estamos todos, todos sabemos o que aqui se passa e todos os casos, estamos atentos, já sabemos antecipadamente o que é que a criança vai precisar, nós estamos aqui hoje no primeiro dia, hoje já, não é possível hoje, ok não é hoje é amanhã, mas tem que estar presente e tem que dar seguimento ao trabalho que já foi feito, portanto eu lamento dizer, mas sinceramente acho que tudo funciona muito bem até ao final do pré escolar, com a docente, as docentes que tem a turma, que têm esses meninos, que recebem esses meninos que vem com apoio já ou são sinalizados depois, seja pelos pais, seja pela educadora, seja por quem for e há ali um trabalho muito grande, muito intensivo, muito com os pais, muito trabalho com a integração das famílias inclusivamente e depois perde-se aqui no primeiro ano e eu sinceramente tenho 33 anos de serviço e tenho pena de dizer isto, deixa-me triste, que a sensação que eu fico é que o trabalho é um bocadinho desvalorizado, é inglório, para nós é gratificante porque vimos que a criança cresceu, porque fizemos o nosso melhor, demos tudo o que com ... se bem que nós achamos sempre quando chegamos ao final, isto é com todas as crianças que se calhar podíamos sempre ter feito

mais, mas fizemos tudo o que estava ao nosso alcance, esforçamo-nos a fazer tudo, todos aquilo que podíamos fazer e depois a emaei que tem conhecimento de tudo isto, que, que já percebeu tudo isto, que faz as perguntas todas que acha que é pertinente fazer, faz tudo aquilo, pergunta tudo aquilo que tem a perguntar, no final não é feito nada, é iniciado um processo de novo, vai avaliar a criança no primeiro período, não há feedback aos pais, os pais apercebem-se que o menino continua sem apoio nenhum, a professora do primeiro ciclo quando lhe pergunto: então mas ele já está a ter apoio?” “não ainda não ele ainda vai ser avaliado, vai ser avaliado, estou à espera que venha para ser avaliado”, a própria professora do primeiro ciclo dá-me ideia, é a ideia que eu tenho, que para ela também é um bocadinho, ficar ali um bocadinho sem chão, um bocadinho... faz o melhor que pode mas, temos que perceber isto, não tem uma especialização, faz o melhor que ela consegue o melhor que pode, mas não tem uma especialização para dar o apoio que essas crianças precisam, não consegue pegar naquilo que foi feito, ela leu os relatórios todos vê as fichas, vê aquilo tudo que foi feito, o problema que a criança tem, os progressos que fez, o que é que já consegue fazer, o que não conseguia e já consegue fazer, o que é que ainda precisa de ser trabalhado, o que é que deverá continuar a insistir-se, onde é que se deverá continuar a insistir, mas é assim, sozinha com uma turma de 20 ou 25 crianças, consegue fazer o quê? Individualmente, que apoio individualizado é que consegue dar, se não o tem, portanto na minha opinião lamento dizer que não vejo casos de sucesso, vejo o do A. para mim é um caso de insucesso pelo atraso que teve e que podia não ter tido a nível do apoio educativo de que tanto necessitava que não teve.

E. – Chegámos ao fim, agradeço-te imenso a tua colaboração, esta entrevista vai ser transcrita, eu vou passar tudo o que dissemos para o papel, depois vou-te entregar para validar, para veres se há alguma coisa que não está perceptível ou que queiras esclarecer melhor e entrego-te depois quando tiver essa parte feita. Obrigada.

Ed.- Eu é que agradeço. Obrigad

