

TRANSIÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO^{1,2}

TRANSITION TO ELEMENTARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Susana Maria Duarte TEIXEIRA³

Ana Paula da Silva PEREIRA⁴

Andrea Perosa Saigh JURDI⁵

RESUMO: Em Portugal, a transição da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) para o primeiro ciclo do ensino básico constitui uma fase de desafios relacionados com a mudança e a adaptação a um novo sistema de ensino. Este estudo procurou analisar as percepções das famílias e dos profissionais relativamente à transição de crianças com PEA da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico. Desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, com 16 participantes, tendo por base a metodologia de estudo de caso e a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Como resultados desta investigação, destacam-se a importância da participação das famílias e do trabalho colaborativo. Os processos de transição foram maioritariamente descritos de forma positiva pelos participantes. As barreiras que dificultam o processo de transição relacionam-se com a diferença dos modelos e contextos de intervenção nos dois ciclos de estudo, a descontinuidade do apoio da Intervenção Precoce na Infância, a falta de formação dos profissionais e a ausência de avaliação do processo de transição. Os resultados deste estudo poderão influenciar as práticas e as políticas, de modo a salvaguardar a qualidade do processo de transição e o sucesso da criança com PEA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Perturbação do Espectro do Autismo. Transição. Família. Profissional.

ABSTRACT: In Portugal, the transition of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to the first grades of elementary school constitutes a stage of challenges related to change and adaptation to a new educational system. This study sought to analyze the perceptions of families and professionals regarding the transition of children with ASD from preschool to elementary school. A qualitative study was carried out with 16 participants, based on a case study methodology and with semi-structured interviews as the data collection tool. As results of this investigation, the importance of family participation and collaborative work stands out. The transition processes were mostly described in a positive way by the participants. The barriers that hinder the transition process are related to differences in intervention models and contexts in the two stages of education, the discontinuity of Early Childhood Intervention support, the lack of professional training, and the absence of evaluation of the transition process. The results of this study may influence practices and policies in order to safeguard the quality of the transition process and the success of children with ASD.

KEYWORDS: Special Education. Autism Spectrum Disorder. Transition. Family. Professional.

1 INTRODUÇÃO

A transição educativa é um processo crítico no desenvolvimento académico e social das crianças, marcado pela passagem de um contexto educativo para outro, entre os diferentes

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0277>

² Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

³ Psicóloga da Equipa Local de Intervenção Precoce de Vizela, AIREV. Vizela/Portugal. E-mail: s.mdt@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9598-6048>

⁴ Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga/Portugal. E-mail: appereira@ie.uminho.pt. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4611-7602>

⁵ Universidade Federal de São Paulo. Santos/São Paulo/Brasil. E-mail: a.jurdi@unifesp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1111-5562>

níveis de ensino. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é entendida como um processo destinado a apoiar a passagem das crianças para a educação formal (Puccioni, 2018). Este processo envolve mudanças significativas nas exigências académicas, nas relações sociais e nas expectativas institucionais. A transição educativa representa uma fase de descontinuidades, em que as crianças enfrentam novos desafios ao nível das suas competências e relações, originados pela adaptação a novos contextos (Fontil et al., 2020; Guglielmo et al., 2022; Peters, 2010). Nesta perspetiva, Dunlop e Fabian (2007) destacam que a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB deve ser acompanhada de estratégias que promovam a continuidade do ambiente de aprendizagem e o suporte emocional, garantindo apoio e segurança nesta nova fase.

Do ponto de vista teórico, a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) oferece uma compreensão aprofundada deste processo, sugerindo que as várias esferas de influência – como a família, a escola e a comunidade – têm um impacto direto sobre a capacidade de adaptação da criança às novas exigências educativas. Cada um destes contextos interage de forma a moldar a experiência de transição, sendo fundamental que se promovam condições favoráveis para que a criança se sinta preparada para os novos desafios.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que enquadra o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), assume a transição enquanto processo contínuo que perpassa os diferentes sistemas e que veicula a necessidade de articulação entre eles. O SNIPI representa um conjunto de entidades que atuam para garantir condições de desenvolvimento ao nível da educação, saúde e segurança social de crianças dos 0 aos 6 anos que apresentam alterações nas funções ou estruturas do corpo, ou que estão em situação de risco de atraso de desenvolvimento, juntamente com as suas famílias (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro).

O SNIPI prevê a ação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade, devendo garantir a interação entre estas e as instituições, no desenvolvimento de mecanismos necessários à definição de um Plano Individual de Intervenção Precoce que integre as preocupações e prioridades das famílias. Para implementar estes princípios, foram criadas Equipas Locais de Intervenção Precoce, compostas por médicos, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e educadores de infância que trabalham nos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação. O SNIPI destaca-se pela inclusão de um profissional, o Mediador de Caso, como elemento-chave para representar a equipa junto da família, evitando a desarticulação dos serviços fornecidos por diversos profissionais. Segundo McWilliam (2012), a figura do Mediador de Caso tem como objetivo superar os desafios associados a uma abordagem multidisciplinar, na qual diferentes profissionais interagem diretamente com a criança e a família, mas raramente comunicam entre si.

O Decreto-Lei n.º 281/2009, embora assuma a importância da transição, não explicita os procedimentos a adotar relativamente a este processo. Esta ausência de procedimentos pode conduzir a práticas divergentes, o que poderá justificar o facto de existirem famílias que não recebem o apoio necessário em resposta às suas reais preocupações. O fato de não haver normativas que amparem as práticas e os procedimentos em relação à transição escolar de

crianças e famílias atendidas pelo SNIPI aponta, cada vez mais, para a necessidade de estudos que tragam evidência e discutam como este processo tem sido realizado no contexto português.

Outro aspeto que atesta a importância de estudos na área refere-se à complexidade das mudanças às quais a criança e a família estão sujeitas durante o processo de transição, o que exige que todos os intervenientes (criança, família e profissionais) estejam preparados e participem de forma efetiva, colaborativa e corresponsável no planeamento da transição. Estas medidas favorecem a continuidade entre os contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB e, simultaneamente, reforçam as relações estabelecidas entre escola e família, particularmente no que respeita às competências de comunicação e às relações de confiança e pertença (Fontil et al., 2020; Willis et al., 2021).

As características comportamentais do diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) podem dificultar a transição e gerar preocupações adicionais para pais e profissionais, devido às dificuldades na reciprocidade e comunicação socioemocional (verbal e não verbal), bem como à presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (American Psychological Association [APA], 2013; Larcombe et al., 2019). A ênfase nas competências sociocomportamentais é, assim, um requisito importante para o desenvolvimento académico e para a adaptação escolar de todas as crianças (Marsh et al., 2017). Welchons e McIntyre (2015) indicam que os problemas comportamentais e adaptativos das crianças, exacerbados no caso da PEA, são preditores importantes dos resultados na escolaridade formal.

Beamish et al. (2014) defendem que a transição de crianças com PEA para a escolaridade formal necessita de ser cuidadosamente planeada, de modo a salvaguardar a manutenção dos ganhos da intervenção anterior, prevenir o desenvolvimento de sintomas de ansiedade na criança e na família e garantir o início de um novo ciclo de ensino bem-sucedido.

Segundo Yan et al. (2023), para que a transição possa ser um momento de adaptação para a criança com PEA, é necessário o desenvolvimento de diversas competências básicas, nomeadamente a independência na realização de tarefas, a capacidade de seguir instruções, a generalização e transferência das aprendizagens, bem como competências sociais e de comunicação. Considerando a necessidade deste tipo de competências, a transição pode ser especialmente desafiadora para crianças com PEA, decorrente das suas características de diagnóstico (Sefotho & Onyishi, 2021). No entanto, é necessário levar em conta as necessidades específicas de pais, crianças e profissionais em relação ao apoio durante a transição (Fontil et al., 2020).

No contexto deste estudo, o termo “ensino formal” refere-se a uma etapa educacional planeada e estruturada, que exige uma preparação diferenciada e específica. No caso da PEA, essa etapa envolve processos de ensino e aprendizagem cuidadosamente adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, com base em abordagens pedagógicas especializadas e em um planeamento detalhado.

Diversos estudos têm sido realizados, em Portugal, sobre o processo de transição da Intervenção Precoce na Infância (IPI) para o 1.º CEB, partilhando alguns resultados comuns, assim como reflexões pertinentes neste campo de estudo. Os resultados dos estudos mencionados referem que o planeamento da transição tem início entre 6 e 12 meses antes de ocorrer a mudança, e todas as decisões são registadas num plano (plano de transição); existe um res-

ponsável pela transição (mediador de caso) e são realizadas reuniões para preparar a criança e a família para este momento. É oferecido ainda apoio às preocupações e prioridades das famílias, relacionadas com alguns dos seus receios e dúvidas, entre outros aspetos, e são realizados contactos, através de reuniões e visitas, com a escola que vai receber a criança (Alves, 2013; Martinho, 2016; Oliveira, 2012; Silva & Melo, 2012). Contudo, Oliveira (2012) identifica algumas barreiras neste processo, como a falta de reuniões de transição entre a família e os contextos de partida (jardim de infância) e de chegada (nova escola), bem como a ausência de contactos com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) após a transição.

A partir das evidências dos estudos e do enquadramento legislativo da IPI em Portugal – que se refere a um conjunto de ações e serviços destinados a crianças até os seis anos, com alterações de desenvolvimento, e às suas famílias –, este estudo teve como objetivo analisar e compreender a perceção de pais e profissionais sobre a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA, na zona norte de Portugal. Para tal, partiu-se do pressuposto de que as diferentes perspetivas dos participantes acerca do processo de transição da criança com PEA enriqueceriam a análise e a reflexão do tema em estudo. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: Como decorre o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA, na perspetiva das famílias e dos profissionais?

2 MÉTODO

Neste estudo, foi adotada uma metodologia qualitativa, descritiva e transversal, do tipo estudo de caso, com o objetivo de compreender e interpretar a realidade em análise de forma contextualizada, dinâmica e interativa. Esta abordagem possibilita uma compreensão profunda da realidade, não fragmentada, baseada na identificação de questões, na compreensão de fenómenos e na exploração das perspetivas dos indivíduos que participam no processo (Creswell & Creswell, 2018).

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes foram selecionados de acordo com a finalidade e objetivos do estudo, a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) Profissionais das ELI da zona norte de Portugal responsáveis pelo processo de transição para o 1.º CEB de crianças com diagnóstico de PEA há pelo menos 2 anos; b) Familiares de crianças com PEA apoiados pela ELI durante, pelo menos, um ano e que transitaram para o 1.º CEB.

A definição do número de participantes baseou-se no critério da redundância, concluindo-se a seleção quando se esgotou a recolha de informação capaz de responder aos objetivos do estudo (Lincoln & Guba, 1991). Como salvaguarda do anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Os participantes deste estudo foram oito profissionais das ELIs da zona norte de Portugal, com interesse e motivação para participar, com idades entre os 27 e os 53 anos, responsáveis pelo processo de transição para o 1.º CEB de crianças com diagnóstico de PEA há pelo menos dois anos, como consta do Quadro 1; e oito cuidadores de crianças com PEA,

apoiados pela ELI durante, pelo menos, um ano, com habilitações acadêmicas entre o 9.º e o 12.º ano, e que transitaram para o 1.º CEB, como consta do Quadro 2.

Quadro 1

Caracterização dos participantes: profissionais

Nome	Habilitações literárias	Profissão	Formação Inter-venção Precoce na Infância	Tempo de serviço em IPI (anos)
Alice	Mestrado em Intervenção precoce	Terapeuta Ocupacional	Sim	4
Adelaide	Mestrado em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	9
Anita	Mestrado em Educação Especial	Educadora de Infância	Sim	9
Elisa	Pós-Graduação em Educação Especial e Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	9
Lúcia	Pós-Graduação em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	8
Pilar	Pós-graduação em Intervenção Precoce	Assistente Social	Sim	5
Rita	Pós-Graduação em Terapia da Fala	Terapeuta da Fala	Não	2
Sónia	Pós-Graduação em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	11

Quadro 2

Caracterização dos participantes: famílias

Nome	Idade	Profissão	Relação com a criança	Apoio da Equipe de Intervenção Precoce (anos)
Francisca	38	Operária Têxtil	Mãe	2
Beatriz	27	Repositora de Armazém	Tia	3
Deolinda	39	Operária Têxtil	Mãe	2
Soraia	37	Operária Têxtil	Mãe	3
Pamela	44	Operária de calçado	Mãe	3
Carmo	55	Reformada	Avó	3
Palmira	33	Operária de calçado	Mãe	6
Zaída	38	Assistente Administrativa	Mãe	4

Neste estudo, os participantes foram contactados individualmente por telefone, de forma sequencial (entrevista após entrevista). No primeiro contacto, foi feita a apresentação e dado a conhecer o tema em estudo, detalhados os objetivos da investigação, assim como a pertinência do contributo de cada participante. Paralelamente, procedeu-se ao agendamento do

dia e hora da entrevista, explicada a via pela qual iria decorrer (*on-line*, devido à pandemia de COVID-19) e esclarecidas eventuais dúvidas acerca da utilização desta modalidade.

Foi garantida a proteção dos dados pessoais dos entrevistados, assegurando a confidencialidade das informações recolhidas, o anonimato dos participantes e o caráter voluntário da sua participação no estudo. Os dados foram apresentados no artigo apenas na forma de trechos verbais, de modo a preservar a identidade dos entrevistados. Utilizou-se a identificação F para “família” e P para “profissional”. Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, com a referência CEICSH 104/2019.

2.2 RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Foi selecionada a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, devido à sua capacidade de captar uma ampla gama de perceções e impressões dos familiares e profissionais envolvidos no processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB (Bogdan & Biklen, 2010). As entrevistas foram elaboradas com dois roteiros distintos: um para profissionais e outro para famílias, garantindo flexibilidade e fluidez na interação, sem, no entanto, restringir a liberdade do entrevistador quanto à ordem ou obrigatoriedade das questões (Bogdan & Biklen, 2010).

Cada roteiro foi estruturado em três seções principais, com objetivos específicos:

1. A primeira seção abordou o conhecimento e as experiências dos participantes, com questões focadas no impacto do processo de transição.
2. A segunda seção investigou em detalhe o processo de transição, incluindo o planeamento, implementação e monitorização/avaliação, abordando questões sobre as atividades realizadas, aos envolvidos e o papel da família.
3. A terceira seção procurou identificar obstáculos e fragilidades no processo, além de sugestões de melhoria do processo de transição.

Os roteiros foram previamente validados para garantir clareza e adequação ao público-alvo. Para o roteiro destinado aos profissionais, foi realizada uma validação com dois especialistas da ELI, que forneceram *feedback* detalhado. Para o roteiro das famílias, foi feito um pré-teste com um pai e uma mãe, representando o público-alvo. Essa validação permitiu ajustes na redação das questões, eliminando ambiguidades e redundâncias, e garantindo que a linguagem fosse acessível e adequada aos participantes.

As entrevistas foram conduzidas de forma virtual, devido à pandemia de COVID-19, utilizando a plataforma *Zoom* para garantir o distanciamento social e a continuidade da investigação. Antes do início de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, o uso das gravações e a confidencialidade dos dados, sendo solicitado consentimento formal antes da gravação. Cada entrevista teve uma duração média de 45 a 60 minutos. Embora os roteiros servissem como guias, a ordem e a formulação das questões foram adaptadas de acordo com o ritmo da conversa, característica essencial da abordagem semiestruturada.

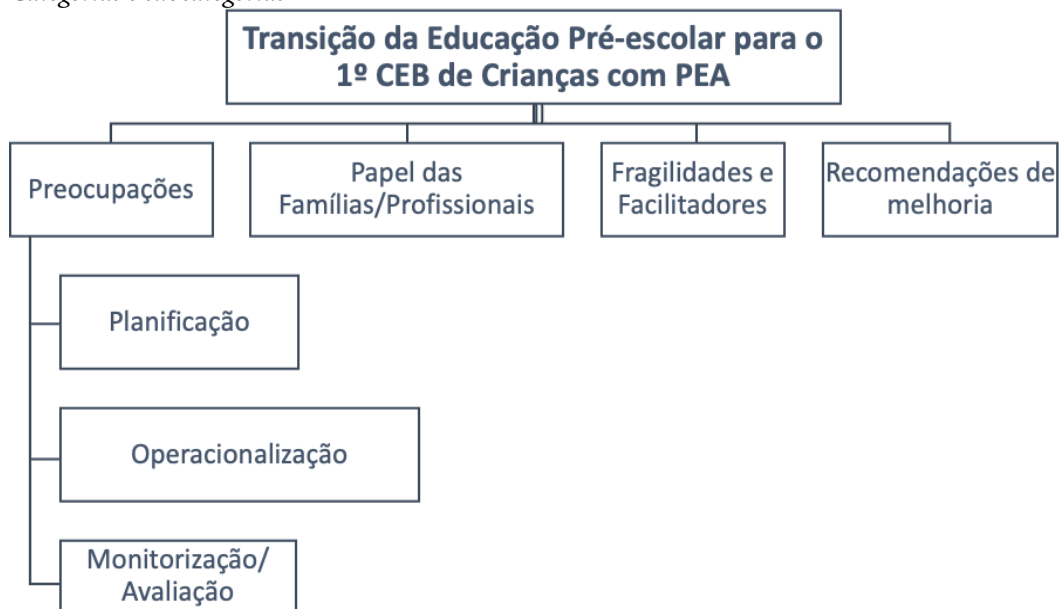
Os dados foram gravados em áudio e posteriormente transcritos, garantindo a integridade das respostas para uma análise detalhada. A organização dos dados por categorias temáticas facilitou a interpretação e a comparação dos resultados com os objetivos da investigação. Apesar das dificuldades inerentes às entrevistas virtuais, como problemas de conexão e a familiaridade dos participantes com a tecnologia, estas questões foram mitigadas com orientações prévias sobre o uso da plataforma e flexibilidade no agendamento, assegurando a obtenção de informações abrangentes e relevantes.

A coleta de dados foi seguida por uma análise cuidadosa das transcrições. A fase inicial de pré-análise consistiu na organização dos dados, incluindo a audição das gravações e a transcrição das entrevistas. Durante a exploração do material, procedeu-se à codificação, dividindo os textos em unidades de significação, que foram agrupadas em categorias com base em critérios semânticos previamente estabelecidos.

A técnica de análise de dados seguiu as diretrizes de Bardin (2015), sendo dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a categorização semântica servindo como base para a interpretação dos dados. Na Figura 1 apresenta-se o sistema de categorias e subcategorias deste estudo, definido previamente (análise dedutiva), tendo por base a investigação na área da transição.

Figura 1

Categorias e subcategorias



Nota de Acessibilidade (audiodescrição). Fluxograma vertical composto por caixas de texto retangulares, conectadas por linhas, intitulado: Transição da educação pré-escolar para o primeiro CEB de crianças com PEA. Abaixo, quatro categorias distribuídas horizontalmente: a primeira categoria, Preocupações, indica abaixo, três subcategorias: Planificação, Operacionalização e Monitorização/avaliação. As três categorias seguintes são: Papel das famílias/profissionais; Fragilidades e Facilitadores e, por último, Recomendações de Melhorias.

3 RESULTADOS

A apresentação e a discussão dos resultados serão realizadas tendo em consideração os objetivos de investigação. Serão utilizadas as Siglas F e P para distinguir as falas das Famílias e dos Profissionais.

3.1 PREOCUPAÇÕES ATRIBUÍDAS PELOS PAIS E PROFISSIONAIS

Tanto os profissionais quanto as famílias reconhecem a importância crítica da transição para crianças com PEA, destacando a ansiedade e a necessidade de preparação e adaptação ao novo contexto. Os resultados evidenciam, como preocupações comuns a profissionais e famílias, a necessidade de continuidade do apoio prestado às crianças e famílias após a transição: “manutenção da ELI... adaptação... primeiro ano” (12P Elisa); “nunca tive oportunidade de falar com ninguém (...) senti um corte abrupto (...)” (11F Zaida); “continuar na fase de adaptação dos contextos, participar na mobilização dos recursos” (20P Alice).

As aprendizagens escolares foram consideradas uma preocupação por parte das participantes, na medida em que antecipam que a criança pode sentir dificuldades ao nível da realização das tarefas académicas no novo contexto de ensino: “questões curriculares (...) recursos” (16F Beatriz); “(...) as aprendizagens” (6P Lúcia).

As famílias mostraram-se mais preocupadas com a adaptação da criança ao novo contexto, com a possibilidade de isolamento social pelo facto de não contar com as suas amizades preferenciais na nova escola: “ser aceite pelos colegas (...) isolar-se” (6F Soraia). A comunicação, o comportamento e a imprevisibilidade face à mudança (“os medos do desconhecido”) são igualmente considerados fatores de preocupação por parte das famílias e dos profissionais: “comunicação, comportamento e relações interpessoais” (13F Pamela).

Outra convergência extraída das perspetivas de profissionais e famílias é relativa à preocupação de que o planeamento contemple as necessidades da criança, as preocupações da família, as características do contexto e as exigências impostas à criança pelo novo ciclo de ensino: “conhecer e organizar as expectativas dos pais (...) informação, respostas às dúvidas” (33P Alice e 24F Carmo). Profissionais e famílias partilham ainda a preocupação de que a informação/orientação são cruciais para a tomada de decisão em relação à escolha da escola (1.º CEB): “informar sobre as características de cada escola para uma decisão mais informada e segura” (6F Palmira); “informações sobre as escolas e os apoios existentes na comunidade” (32P Pilar); “garantir a continuidade do apoio” (28F Zaida).

Os participantes reforçam, ainda, que é preciso compreender a transição das crianças com PEA, de forma global e considerando toda a sua abrangência e complexidade, em detrimento da exclusividade da consideração dos pré-requisitos académicos exigidos no 1.º CEB, “investir mais na formação pelo desconhecimento que existe” (47P Alice). Desta forma, a interação de fatores relativos à criança, à família, ao sistema educativo e aos serviços de IPI deverão ser considerados, bem como a influência das políticas locais e estatais acerca do processo de transição.

3.2 PAPEL ATRIBUÍDO AOS PAIS E PROFISSIONAIS NA PLANIFICAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRANSIÇÃO

Quanto ao papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição, os profissionais, na sua maioria, referem a importância de se considerarem as preocupações e as expectativas da família. Adicionalmente, reiteram o seu papel ao nível da transmissão de informação, orientação e capacitação da família, transferindo para ela a responsabilidade no que respeita à tomada de decisões: “papel bastante ativo porque eles participam em todas as reuniões, decidem todos os passos a serem dados” (37P Pilar).

As famílias reforçam a importância do apoio prestado pelo mediador de caso, no que respeita à disponibilização de informação, à articulação entre contextos e à valorização das suas preocupações e prioridades ao longo do processo de transição: “articulação com a escola e agrupamento por parte da mediadora de caso” (7F Deolinda); “a mediadora contactou a escola e fez os pedidos de Educação Especial e terapias” (6F Francisca).

As famílias, na sua maioria, sentem-se envolvidas no processo de transição, nomeadamente em relação à tomada de decisões, e reforçam a importância do papel do mediador de caso ao nível da articulação e comunicação entre contextos e entre os vários profissionais: “envolvimento da família (...) as suas expectativas” (16P Lúcia); “um papel muito ativo (...) nada era feito sem ser antes discutido connosco e sem a nossa aprovação” (12F Carmo).

A maioria das famílias refere que o processo de transição iniciou com seis meses de antecedência (“6 meses antes” (7F Soraia)), sendo que os profissionais apresentaram maior variabilidade de respostas, num intervalo que varia entre quatro e 12 meses de antecedência. Verifica-se, assim, que a maioria das transições cumpre a legislação portuguesa no âmbito do SNIPI, nomeadamente a Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, de 7/12/2018, que prevê o planeamento atempado da transição das crianças para a educação pré-escolar ou para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a iniciar, preferencialmente, seis meses antes dessa mudança.

3.3 BARREIRAS E FACILITADORES ATRIBUÍDOS PELAS FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Entre os facilitadores, destaca-se a importância da continuidade de apoio, reconhecida como crucial por famílias e profissionais. Ambos os grupos de participantes sublinharam a necessidade de um suporte contínuo durante a transição, de modo a minimizar o estresse associado às mudanças e a facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto escolar: “estamos a prepará-la e a preparar o contexto para a receber (...) acaba por trazer muitos benefícios para todos” (4 e 5P Pilar); “as atividades foram programadas com base naquilo que queríamos ver resolvido, principalmente na continuidade de apoio na escola” (4F Zaida).

A colaboração entre profissionais e famílias foi outro facilitador valorizado tanto pelas famílias como pelos profissionais. Ambos reconheceram a importância de um trabalho conjunto para garantir uma transição bem-sucedida, assente nas preocupações e prioridades da família, o que facilita a adaptação da criança. Elisa refere a importância do “trabalho a desenvolver com a família, criança e contextos educativos” (9P Sónia); “houve esforços, nossos, por parte da ELI e da educadora para que tudo fosse previsto” (4F Carmo).

O envolvimento ativo da família foi destacado, tanto por famílias como por profissionais, com os profissionais a sublinharem a necessidade de considerar as expectativas das famílias no processo de tomada de decisão, enquanto estas valorizaram o apoio recebido e o seu papel na transição: “senti-me envolvida, tive um papel muito ativo” (7F Pamela); “assumem um papel bastante ativo porque eles participam em todas as reuniões, decidem todos os passos que vão ser dados” (37P Adelaide).

A realização de reuniões pré e pós-transição e as visitas ao novo contexto escolar foram também estratégias facilitadoras valorizadas por ambos os grupos. Estas práticas permitiram uma maior familiarização com o novo ambiente escolar e uma articulação eficaz entre serviços e famílias, promovendo uma adaptação mais tranquila: “reuniões com a educadora, mediadora de caso e responsável pelo agrupamento de escola” (15F Anita); “reuniões/encontros com a família e agentes educativos” (22P Alice).

Entre as barreiras, a falta de formação dos profissionais foi particularmente salientada pelos próprios profissionais, que reconheceram a necessidade de mais conhecimento especializado sobre PEA: “formação/preparação dos educadores para as questões da PEA” (65P Lúcia). Este défice de formação foi apontado como um obstáculo à implementação de estratégias adequadas para responder às necessidades académicas e socioemocionais das crianças com PEA. As famílias também identificaram esta lacuna como preocupação, sobretudo no que diz respeito à capacidade dos professores para lidarem com os desafios específicos que estas crianças apresentam em sala de aula. Zaida, Palmira e Soraia referem a necessidade de mais formação: “formação/preparação para as questões da PEA” (70F, 71F e 75F).

A escassez de recursos humanos e materiais foi outra barreira mencionada por ambos os grupos. As famílias destacaram a insuficiência de pessoal especializado e o elevado número de alunos por turma: “falhas por parte da escola... falta de pessoal, a escola não concretizou a redução de turma” (8F e 9F Deolinda), como fatores que comprometem o suporte personalizado necessário às crianças com PEA. Os profissionais também partilharam esta preocupação, reconhecendo que a falta de recursos limita a capacidade de proporcionar o apoio necessário: “o espaço, a logística/tipologia do contexto (...), a falta de recursos” (16P Anita).

A descontinuidade de apoio pela ELI foi uma barreira particularmente apontada pelas famílias, que relataram a ausência de acompanhamento contínuo por parte da ELI: “continuidade da ELI, pelo menos, mais um mês após a transição” (21P Palmira). Os profissionais também reconheceram este problema, sublinhando a importância de um apoio consistente ao longo de todo o processo de transição: “o facto da ELI não continuar durante os primeiros tempos de adaptação à nova escola” (12P Francisca).

A burocracia excessiva e a fraca articulação entre serviços foram barreiras identificadas por ambos os grupos, com famílias e profissionais a manifestarem frustração relativamente à complexidade e morosidade dos procedimentos necessários para implementar as medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, nomeadamente no que toca à disponibilização de recursos. Ambos os grupos chamaram ainda a atenção para a falta de comunicação entre os contextos de partida e de chegada: “a escola [1.º CEB] não antecipa e não se envolve” (37P Alice); “era tudo muito formal e tinha sempre a ver com papéis e assinaturas, pouco me ouviram [1.º CEB]” (9F Deolinda), especialmente relacionada aos profissionais do 1.º CEB,

o que dificulta a implementação de estratégias de apoio consistentes e a continuidade das intervenções.

Em síntese, tanto famílias como profissionais identificam facilitadores e barreiras semelhantes no processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB, destacando a importância da continuidade de apoio, da colaboração e da adequação curricular, enquanto a falta de recursos, de formação e a fraca articulação entre serviços são vistas como os principais obstáculos ao sucesso deste processo.

4 DISCUSSÃO

O presente estudo oferece um recorte qualitativo que permite compreender aspectos do processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB. Em consonância com estudos anteriores nesta área, observou-se que tanto as famílias quanto os profissionais atribuem grande importância ao processo de transição. Reconhecem que este desempenha um papel crucial na resposta às suas preocupações, nomeadamente no que diz respeito à adaptação, com sucesso, das crianças com PEA ao novo contexto, minimizando situações de ansiedade, alterações comportamentais e inflexibilidade face à mudança, corroborando a literatura existente (Blair et al., 2011; Fontil et al., 2020; Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Shepherd & Waddell, 2015).

A aprendizagem escolar emergiu como preocupação partilhada por famílias e profissionais, com destaque para a necessidade de adaptações curriculares que permitam superar desafios académicos. Reforçando essa perspetiva, Otina e Thinguri (2016) enfatizam a importância do reforço das aprendizagens escolares e das adaptações ao currículo. A colaboração entre famílias e profissionais foi reconhecida como vital, alinhando-se com resultados de estudos anteriores, como os de Dunst et al. (2019) e Espe-Sherwindt e Serrano (2016).

Também se verificou a preocupação com a informação e a adequação das respostas no 1.º CEB, destacando a importância da escolha da escola, da referência da criança para o apoio da educação inclusiva e dos encaminhamentos para outros serviços da comunidade. As famílias expressaram maior preocupação com a adaptação das crianças ao novo contexto, incluindo aspectos comportamentais, evidenciando a necessidade de sensibilizar pares e professores sobre a PEA. A interação social foi também considerada fundamental para a adaptação bem-sucedida da criança com PEA (Breitenbach et al., 2013). Os profissionais destacaram a necessidade de uma maior articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Essa importância é respaldada por estudos como os de Atchison e Pompelia (2018), Dogaru et al. (2009), Dunlop e Fabian (2007) e Rous e Hallam (2012).

No que diz respeito à planificação da transição, a maioria dos participantes concordou que esta foi planeada com antecedência, seguindo as diretrizes legais portuguesas (seis meses antes). Neste âmbito, foram identificadas práticas de transição que enfatizam a comunicação interserviços (reuniões) e a realização de visitas ao novo contexto escolar.

Em relação às barreiras e facilitadores da transição, os participantes concordaram que o sucesso depende do trabalho colaborativo entre profissionais e famílias, destacando o papel ativo das últimas. No entanto, a falta de formação e de conhecimento sobre PEA foi identificada como uma barreira significativa, evidenciando a necessidade de capacitação de profissionais e profes-

res no novo contexto escolar. Esta necessidade é também reconhecida nos estudos de Breitenbach et al. (2013), Eldar et al. (2010), Humphrey e Symes (2013) e Lindsay et al. (2014).

De forma geral, o sucesso da transição foi percebido pelas famílias e profissionais como resultado da adaptação da criança ao novo ambiente, desprovido de avaliação formal. Foi reconhecida a complexidade desse processo, influenciado pela multiplicidade de fatores associados à PEA. Os resultados deste estudo revelam ainda, como barreira, a inexistência de orientações reguladoras específicas que sirvam de enquadramento formal às práticas de transição.

Atualmente, as diretrizes legais da transição de crianças com deficiência para o 1.º CEB em Portugal revelam-se redutoras, convencionando apenas o planeamento escrito da transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB e aludindo à necessidade de articulação entre serviços. Todavia, não são definidos procedimentos que salvaguardem o sucesso dos processos de transição. Em relação a este ponto, as famílias identificaram a escassez de recursos humanos e o elevado número de alunos nas turmas do 1.º ciclo como fatores a considerar pelos órgãos gestores.

Tais constatações são sugestivas da necessidade de uma reflexão sobre alguns aspetos a concretizar de forma a favorecer os processos de transição. Neste sentido, parece-nos imprescindíveis: a definição de normas reguladoras/princípios de referência; o estabelecimento de *timings* claros no planeamento da transição (i.e. definição de prazos para o início, operacionalização e avaliação dos planos de transição); a monitorização constante e redefinição dos objetivos, se necessário; a promoção da participação efetiva das famílias, destacando as suas potencialidades e recursos; a implementação de práticas de transição de acordo com necessidades individuais, a partir do conhecimento das necessidades e das forças da criança e da família, dos profissionais, da escola e da comunidade; o reforço das formas de articulação entre os serviços de IPI e os apoios do 1.º CEB, através da definição e dos procedimentos formais a acontecer entre os dois contextos; e a aposta em programas de formação para profissionais da IPI, educadores de infância e professores no âmbito da transição com vista ao melhor conhecimento e à uniformização de procedimentos de transição.

5 CONCLUSÕES

A principal contribuição deste estudo reside na exploração das percepções de famílias e profissionais envolvidos no processo de transição de crianças com PEA para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a partir de uma visão crítica sobre as práticas atuais e os desafios enfrentados. O estudo destaca a lacuna existente entre o conhecimento teórico disponível e a sua aplicação prática no campo da transição educativa, sublinhando a necessidade de orientações mais robustas e específicas para crianças com PEA, com o intuito de otimizar o processo de transição e garantir um suporte adequado para todas as partes envolvidas.

O processo de transição de crianças com PEA é um tema complexo, envolvendo diversas preocupações e prioridades tanto para as famílias como para os profissionais. O foco principal dessas preocupações está relacionado com a adaptação da criança ao novo contexto escolar. As mudanças geram estresse e apreensão tanto para as crianças como para as suas famílias. Além disso, as características da PEA, como elevados níveis de ansiedade, alterações comportamentais e inflexibilidade face à mudança, tornam o processo de transição mais desafiador (Larcombe et al., 2019; Marsh et al., 2017).

Os relatos baseados em dados verbais dos entrevistados sugerem que, para um processo de transição bem-sucedido, é essencial o trabalho colaborativo entre os profissionais e as famílias, tendo em consideração as preocupações e as prioridades destas últimas. Os profissionais desempenham um papel crucial na planificação e elaboração do plano de transição, incluindo a disponibilização de informações, a orientação e o envolvimento da família nas decisões. No entanto, também foram identificadas algumas barreiras no processo de transição, como a falta de formação adequada dos profissionais sobre a PEA e a ausência de monitorização e avaliação do processo.

Em termos de limitações, o facto de as entrevistas terem sido realizadas *on-line*, devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, pode ter influenciado as respostas dos participantes. Outra limitação relevante é o uso exclusivo de entrevistas como método de recolha de dados. Embora as entrevistas tenham proporcionado uma análise detalhada das percepções de famílias e profissionais, a ausência de acesso a documentos específicos, como planos de transição das crianças, pode ter restringido a obtenção de informações relevantes. Adicionalmente, a limitação geográfica do estudo, focado apenas no distrito de Braga, pode ter introduzido uma homogeneidade nas práticas e nas experiências observadas, não refletindo a diversidade de contextos em outras regiões de Portugal.

Como sugestões para estudos futuros, considera-se relevante aprofundar os desafios enfrentados pelos diferentes intervenientes no processo de transição das crianças com PEA para o 1.º CEB, investigando práticas que facilitem uma adaptação positiva através da realização de grupos focais. Também seria vantajoso realizar um estudo longitudinal para acompanhar as famílias e os profissionais desde o planeamento até seis meses após a efetivação da transição. Neste estudo, seria pertinente consultar documentos, como os planos de transição, para recolher dados relevantes. Além disso, reconhece-se a importância de incluir a perspetiva dos professores do 1.º CEB que recebem essas crianças nas suas turmas, a fim de compreender as suas experiências e necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

- Alves, P. J. M. (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, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum do ISEC Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/9093>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – texto revisado* (5a. ed.). Artes Médicas.
- Atchison, B., & Pompelia, S. (2018). *Transitions and alignment: from preschool to kindergarten*. Education Commission of the States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588870.pdf>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beamish, W., Bryer, F., & Klieve, H. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools: social validation of important teacher practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130-142.
- Blair, K. S. C., Lee, I. S., Cho, S. J., & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0271121410377510>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by natural and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. (2009). Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>
- Dogaru, C., Rosenkoetter, S., & Rous, B. (2009). *A critical incident study of the transition experience for young children with disabilities: recounts by parents and professionals*. Technical Report #6. National of Early Childhood Transition Center.
- Dunlop, A-W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Open University Press.
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, C. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices?. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515-526. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513>
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Espe-Sherwindt, M., & Serrano, A. M. (2016). It takes two: the role of family-centered practices in communication intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 36(4), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.006>
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). 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*, 50(6), 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Guglielmo, M. F., Jurdi, A. P. S., Pereira, A. P. da S. (2022). A Case Study. Transition in a Waldorf School in São Paulo, Brazil: A Process Under Construction. In A. Urbina-García, B. Perry, S. Dockett, D. Jindal-Snape, B. García-Cabrero (Orgs.), *Transitions to School: Perspectives and Experiences from Latin America. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 133-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98935-4_9
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. In M. J. Guralnick (Org.), *The developmental systems approach to early intervention* (1.ª ed., pp. 373-398). Paul H. Brookes.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>

- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073-3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: a systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Martinho, J. 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, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/42985>
- McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 224-231. <https://doi.org/10.1177/0271121411426488>
- Oliveira, A. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da perceção dos pais* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24497>
- Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, de 7 de dezembro de 2018*. (2018). Definição dos procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. https://aemfp.pt/docs/OT_n%C2%BA2_2018_Articulacao_SNIPI-EI.pdf
- Otina, S. O., & Thinguri, R. W. (2016). A critical analysis on primary schools preparedness for the transition of autistic children in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 102-107.
- Peters, S. (2010). *Literature review: transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. Paul H. Brookes publishing.
- Puccioni, J. (2018). Understanding how kindergarten teachers' beliefs shape their transition practices. *School Community Journal*, 28(1), 249-272. <https://doi.org/10.1002/icd.2154>
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240. <https://doi.org/10.1177/0271121411428087>
- Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). In-school transition challenges among primary school learners with autism spectrum disorders in South Africa: Parents and teachers' perspectives. *Perspectives in Education*, 39(2), 283-302. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.20>
- Shepherd, C. A., & Waddell, C. (2015). A qualitative study of autism policy in Canada: Seeking consensus on children's services. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3550-3564. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2502-x>
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-102. <http://hdl.handle.net/10174/8011>

- Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 52-62. <https://doi.org/10.1177/0271121414523141>
- Willis, L. D., Povey, J., Hodges, J., & Carroll, A. (2021). Parent engagement – the imperative!. In L. D. Willis, J. Povey, J. Hodges, & A. Carroll (Orgs.), *Principal leadership for parent engagement in disadvantaged schools: What qualities and strategies distinguish effective principals?* (1.^a ed., pp. 1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1264-0_1
- Yan, T., Hou, Y., Deng, M., & Han, F. (2023). The effect of family capital on psychological adjustment of Chinese children with autism spectrum disorder in the transition from kindergarten to primary school. *International Journal of Developmental Disabilities, 71*(2), 331-340. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2233753>

Recebido em: 18/10/2024
Reformulado em: 14/11/2024
Aprovado em: 13/12/2024