

JUNHO 2019

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Potenciar a Intervenção Precoce na Infância através do trabalho colaborativo do Educador de Infância

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DE

Tânia Soares

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes



PAULA
FRASSINETTI

DEDICATÓRIA:

Dedico esta dissertação a todas as crianças que já me passaram e passarão pelas mãos, principalmente às que tiveram de recorrer à educação especial para que o seu percurso de crescimento fosse desenvolvido da melhor forma.

Desejo que este trabalho traga à educação de infância uma nova perspetiva de como apoiar todas as crianças a desenvolverem o seu crescimento. Assim, nenhuma precisará do fator “sorte” para que o seu percurso educativo aconteça numa plena inclusão.

AGRADECIMENTOS:

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que me proporcionou uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata.

Podendo incorrer em algum esquecimento, agradeço a todos os que estiveram ao meu lado durante estes dois anos de mestrado, mas em especial:

À minha orientadora, Doutora Ana Gomes, pela orientação dispensada, ao longo da qual, soube sempre encontrar o equilíbrio entre as preciosas indicações e a liberdade de fazer, num clima onde a disponibilidade, o encorajamento e ajuda permanentes constituíram a base de uma relação proporcionadora de crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas Educadoras de Infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram com a sua experiência e disponibilidade a realização desta investigação.

À minha sogra Manuela Cunha que me acompanhou e incentivou durante todo este meu percurso académico, tendo sempre uma palavra para me motivar.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço de coração ao Luís Cunha e Salvador Soares, meus filhos, e ao Francisco Cunha, meu marido, por terem abdicado de muito tempo útil comigo em prol da minha formação profissional, dando-me espaço para me dedicar ao meu trabalho.

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo aprofundar de que forma pode o Educador de Infância (EI) potenciar a Intervenção Precoce na Infância (IPI) numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) através da sua colaboração.

Para o efeito, utilizou-se uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa. Como técnica de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada com questões abertas. Entrevistaram-se cinco Educadoras de Infância que exercem funções pedagógicas numa IPSS e têm experiência com crianças abrangidas pela IPI .

Com a informação recolhida efetuou-se uma análise de conteúdo das respostas das entrevistadas, que nos permitiu tirar algumas conclusões, das quais salientamos a consciência dos EI relativamente à importância do seu papel na IPI. No entanto, para que possa desempenhar este papel na sua plenitude dever-se-ão fazer mudanças ao nível da sua formação académica inicial. Também a forma como os EI se posicionam no registo das aprendizagens das crianças abrangidas pela IPI e o número de crianças por turma deverá ser revisto quando houver situações de apoio da IPI. Os EI ainda salientaram a necessidade do aumento de recursos humanos nas IPSS e referiram a falta de materiais adequados para a implementação de estratégias apropriadas à estimulação do desenvolvimento destas crianças. Foram sugeridas também alterações na estruturação do processo da IPI, havendo a necessidade de o tornar mais célere. A composição das equipas da ELI foi mencionada no sentido da necessidade de haver mais técnicos para intervirem em conjunto com os Educadores de Infância nas crianças. Porém, pudemos constatar que alguns EI já praticam algumas estratégias, dentro das suas salas, potenciando assim a IPI.

Palavra-chave: Potenciar, Intervenção Precoce na Infância, Educador de Infância e colaboração.

ABSTRACT:

The purpose of this study is to investigate how the Childhood Educator (EI) can promote Early Intervention in Childhood (IPI) in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) through their collaboration. For this purpose, an investigation of a qualitative / interpretive nature was used. As a data collection technique, semi-structured interviews with open questions were used. Five Child Care Educators were interviewed who perform pedagogical functions at IPSS and have experience with children covered by IPI. With the information collected, a content analysis of the interviewees' answers was carried out, which allowed us to draw some conclusions, from which we highlight the awareness of the IE about the importance of its role in the IPI. However, in order to play this role fully, changes must be made to the level of your initial academic training. Also, the way in which IEs are placed in the register of the learning of children covered by IPI and the number of children per class should be reviewed when there are IPI support situations. The EI also stressed the need for increased human resources in IPSS and referred to the lack of adequate materials for the implementation of appropriate strategies to stimulate the development of these children. Changes were also suggested in the structuring of the IPI process, and it is necessary to make it faster. The composition of the ELI teams was mentioned in the sense that there is a need for more technicians to intervene in conjunction with the Childhood Educators in children. However, we could see that some IE already practice some strategies within their rooms, thus enhancing IPI.

Key words: Potentiate, Early Intervention in Childhood, Childhood Educator and Collaboration.

ÍNDICE GERAL:

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1- Educação Inclusiva.....	5
1.1- Inclusão na Educação de Infância.....	11
1.2 - Enquadramento Legislativo para a Educação Inclusiva na Infância	16
1.2.1- Portaria nº262/2011	17
1.2.2- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97)	18
1.2.3- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	19
1.2.4- Decreto-lei nº281/2009	21
1.2.5 Decreto-lei nº54/2018.....	23
2- Intervenção Precoce na Infância (IPI)	28
2.1 - A importância da Intervenção Precoce na Infância	28
2.2 – A evolução e operacionalização da Intervenção Precoce na Infância	29
2.3 – A Intervenção Precoce na Infância em Portugal	35
2.3.1 – Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI).....	39
2.3.2- Equipa Local de Intervenção (ELI).....	42
2.3.3 – Processo da Intervenção Precoce na Infância	46
3. Educador de Infância (EI)	52
3.1 - O papel do Educador de Infância.....	52
3.2 – Perfil de desempenho profissional do Educador de Infância.....	53
3.3 - O papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce na Infância	55

3.3.1 – A relação do Educador de Infância com a Equipa Local de Intervenção	56
3.4 - O papel do Educador de Infância na Educação Inclusiva	57
PARTE II- Enquadramento EMPÍRICO.....	62
1- Objeto de Estudo	63
1.1 - Identificação da problemática e pergunta de partida.....	63
1.2 – Objetivos da investigação	64
2- Opções Metodológicas.....	65
2.1 - Método	65
2.2 - Metodologia.....	66
2.3 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	67
2.3.1 - Validação das questões para as entrevistas.....	68
2.4 – Caracterização da amostra	69
2.5 – Procedimentos de Recolha de dados.....	71
2.6 - Análise e discussão dos resultados	71
2.7 - Desafios e limitações da investigação	102
Considerações finais.....	104
Referências:.....	114
Anexos	125

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Componentes do modelo IP em Contextos Naturais (CN) e respetivas práticas de IPI	34
Tabela 2 - Evolução da IPI em Portugal: Uma mudança de paradigma.....	38
Tabela 3 - Descrição dos vários encontros na IPI.....	51
Tabela 4 - Caracterização da IPSS: Valência de Creche 2018/2019.....	69
Tabela 5 - Caracterização da IPSS: Valência de Jardim de Infância 2018/2019	70
Tabela 6 - Caracterização das Educadoras de Infância entrevistadas	70
Tabela 7 - Análise de conteúdo: Aquisição de competências para intervir na IPI	72
Tabela 8 - Análise de Conteúdo: Forma como percebem o papel do EI na IPI	75
Tabela 9 - Análise de Conteúdo: Dificuldades na intervenção com crianças apoiadas pela IPI	77
Tabela 10 - Análise de conteúdo: Processo de sinalização da criança.....	79
Tabela 11 - Análise de conteúdo: Períodos de tempo entre a sinalização e a intervenção.....	80
Tabela 12 - Análise de Conteúdo: Periodicidade de intervenções diretas dadas pela ELI.....	81
Tabela 13 - Análise de Conteúdo: Opinião sobre a periodicidade das intervenções diretas dadas pela ELI	82
Tabela 14 - Análise de Conteúdo: Periodicidade de reuniões da ELI com o EI	84
Tabela 15 - Como é feito o registo de aprendizagens realizadas pelas crianças abrangidas pela IPI	85
Tabela 16 - Análise de Conteúdo: Caracterização da relação do EI com a ELI	87
Tabela 17 - Análise de Conteúdo: Sugestões de melhoria da relação do EI com a ELI.....	89
Tabela 18 - Análise de Conteúdo: Locais de apoio/intervenção	91
Tabela 19- Análise de Conteúdo: Envolvimento de Pares	92
Tabela 20 - Análise de Conteúdo: Orientações sugeridas às EI pela ELI	93

Tabela 21 - Análise de Conteúdo: Recetividade das EI às orientações sugeridas pela ELI.....	95
Tabela 22 - Análise do Conteúdo: Recetividade da ELI às orientações do EI .	97
Tabela 23 - Análise de Conteúdo: Sugestões para a rentabilização das orientações da ELI	98
Tabela 24 - Análise de Conteúdo: Mudanças na sala e ou rotinas diárias.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1998).....	30
Figura 2 - Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler.....	31
Figura 3 - Estrutura do SNIPI	40
Figura 4: ELI - Equipas interserviços e transdisciplinares.....	42

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo I - Modelo de Referenciação da IPI

Anexo II - Guião de Entrevistas

Anexo III - Documento de confidencialidade de dados e autorização da gravação da entrevista

Anexo IV -Transcrição das entrevistas às Educadoras de Infância

LISTA DE ABREVIATURAS

ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CN - Contextos Naturais

CNE - Conselho Nacional de Educação

DSOIP- Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica

EI - Educador de Infância

ELI - Equipa Local de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IPI - Intervenção Precoce na Infância

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MS - Ministério da Saúde

MTSSS - Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NTS - Núcleos de Supervisão Técnica

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PDI - Plano de desenvolvimento Individual

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

RC - Responsável de Caso

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

SCR - Subcomissões de Coordenação Regional

SNIFI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SOD - Serviço de Orientação Domiciliária

TF - Terapeuta da Fala

TO - Terapeuta Ocupacional

A nossa capacidade para desenvolver e manter programas que, com sucesso, respondam a este desafio, (...), depende, em grande medida, do facto de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de ir ao encontro dos interesses da criança e respectiva família (Gallagher, LaMontagne & Johnson, 1998, p. 67).

INTRODUÇÃO

A dissertação que se apresenta foi desenvolvida no âmbito do plano de estudos integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tendo em conta que o nosso perfil profissional está ligado à educação de infância e, em paralelo, à educação especial, parece-nos pertinente perceber como é que, na nossa prática laboral, podemos potenciar a Intervenção Precoce na Infância (IPI) numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), através de um trabalho colaborativo. Cada vez mais nos deparamos com crianças em risco de desenvolvimento, seja por estarmos mais atentos para estas situações, seja por motivos que nos ultrapassam, tendo muitas das vezes a ver com fatores ambientais de natureza variada. No entanto, como EI, podemos sentir limitados na forma como intervimos com estas crianças, tendo a necessidade de ter mais tempo, estratégias e materiais para potenciarmos o desenvolvimento integral de todas elas. Para tal, precisamos de trabalhar mais em parceria com a IPI, mais propriamente com a Equipa Local de Intervenção (ELI), para trocarmos experiências, conhecimentos e métodos de trabalho.

Como sabemos, hoje em dia as crianças passam muito tempo nas creches e jardins de infância, deixando assim ao EI uma responsabilidade acrescida no seu papel de intervenção e inclusão de todas as crianças na sua sala. Para suportar essa responsabilidade temos um suporte legislativo, do qual destacamos o Decreto-Lei nº 281/2009 que prevê a regulação da IPI, cuja intervenção é também assegurada pelas técnicas da ELI. Porém da forma como estas estão estruturadas, a intervenção direta acontece, muitas das vezes, numa frequência semanal ou quinzenal em tempos de 45 minutos, dentro ou fora da sala, e o trabalho nem sempre tem uma continuidade educativa. Posto isto, enquanto EI a exercer funções na área da educação de infância, sentimos a necessidade de potenciar a IPI através do nosso trabalho colaborativo, tendo em

conta as orientações, estratégias e materiais deixados pelas técnicas da ELI de forma a se otimizar essa intervenção, tendo por base as noções de que a IPI e a educação inclusiva têm de andar de mãos dadas.

Uma intervenção atempada para além de [ser] um facilitador do desempenho de uma parentalidade de qualidade, permite às crianças uma abertura e disponibilidade para as aprendizagens bem como respostas proativas às necessidades manifestadas pelas mesmas e, assim [podemos] garantir uma qualidade de vida na sua plena inclusão social e participação, visando o seu sucesso futuro (Rafael & Piscalho, 2016, p. 57).

Assim sendo, tornou-se fundamental criar uma pergunta de partida para que a nossa investigação tenha uma base para o seu desenvolvimento. Surgiu assim a seguinte questão: *Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI?*

Através desta pergunta pretendemos, de uma forma geral, averiguar como se dinamiza a IPI numa IPSS.

Para além deste grande objetivo, traçamos objetivos específicos para estreitarmos um caminho mais conciso, no sentido de obtermos uma resposta clara e exequível. Assim, pretendemos também compreender qual o papel do EI na IPI, perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre o EI e a ELI e identificar estratégias para que o EI possa potenciar a IPI numa IPSS.

Posto isto, esta dissertação está estruturada em duas grandes partes.

A primeira consiste no enquadramento teórico das questões relacionadas com a educação inclusiva; seguidamente em que consiste a IPI, mais concretamente o funcionamento da rede da ELI, e terminaremos com o papel do EI nos diferentes contextos (creche, jardim de infância e intervenção precoce na infância).

Na segunda parte apresentamos o enquadramento empírico, onde serão retratados os procedimentos metodológicos tais como a definição do problema, a pergunta de partida, os objetivos, a natureza da investigação, o instrumento de recolha de dados, a caracterização da amostra e, ainda, a apresentação e discussão dos resultados.

Terminamos esta dissertação com as considerações finais do nosso trabalho de investigação, esperando que estas sirvam, de algum modo, como

ponto de partida para que os EI consigam potenciar a IPI, dentro das IPSS, em prol do melhor desenvolvimento de todas as crianças.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Educação Inclusiva

Falar de inclusão é sempre desafiador, mas para entendermos melhor o discurso atual da inclusão, que por vezes causa angústias e também polémicas, é preciso voltar atrás no tempo para compreender como é que chegámos até este paradigma.

A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo é responsabilidade do sistema de ensino, educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 18).

Foi nos anos 80 do século passado que se começou a falar na inclusão através do movimento a favor da inclusão implementado pelas associações científicas e associações de pais, com o objetivo de inserir as crianças e adolescentes, com diversas problemáticas no seu desenvolvimento e dificuldades nas suas aprendizagens, nas escolas das suas residências. Fossem quais fossem as características, capacidades e necessidades, as escolas deviam dar resposta a toda esta heterogeneidade.

Em 1976, a Constituição Portuguesa introduziu alguns pontos inclusivos no Sistema Educativo, nomeadamente nos artigos nº 71º, 73º, e 74º. Com vista ao cumprimento do direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, a constituição argumentava que dever-se-ia assegurar um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida.

Art.º 73º, nº2 - O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva;

Art.º 74º, nº1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (Constituição da República nº 86/76 de 10 de Abril, 1976).

Chegados a 1986, foi criada a Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, que proclamou alguns dos princípios da inclusão nos seus artigos.

Nesta lei estão reconhecidas diretrizes, tais como: “[é] da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2º, nº 2); e “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (art.6º, 1 a), entre muitas outras que podíamos aqui citar.

Mas, só mais tarde, através do Decreto-lei nº 319/91, ficou efetivamente regulada a “integração dos alunos portadores¹ de deficiência nas escolas regulares”.

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. (...) foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades Educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos» (Decreto-lei nº 319/91).

Apesar do *ensino regular* e o do *ensino especial* apresentarem respostas educativas dentro da mesma escola, estes operavam em campos distintos, ou seja, as crianças identificadas, à altura, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estavam nas escolas ditas regulares, mas na realidade estavam a trabalhar em salas à parte com docentes do ensino especial.

Correia (2018 a) defende:

Não basta inserir uma criança numa escola, é preciso que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes. Aqui a educação especial tem um papel importante quando nela forem reconhecidos todo um conjunto de prestação de apoios e serviços a serem fornecidos o mais cedo possível (p.13).

No entanto, o grande foco de atenção sobre a educação inclusiva foi em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, através da aprovação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais e Enquadramento da Ação na área das NEE.

¹ Terminologia adotada na altura, e agora completamente desatualizada.

Portugal também participou e assinou tal declaração. Esta invoca a necessidade de os Estados criarem condições e garantirem apoios específicos e adequados para que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pudessem aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos, pois acredita-se que as escolas “regulares”, com uma orientação inclusiva, são o meio mais eficaz para eliminar atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças com minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Com esta conferência, o conceito de educação especial começou a evoluir, passando a ser encarado como um conjunto de serviços e apoios prestados às crianças com NEE. Assim, o conceito base referia que todas as crianças deveriam crescer e aprender juntas dentro das suas salas, pois o sucesso escolar de qualquer criança apenas dependeria das metas educacionais consideradas e das necessidades e competências da criança (Correia, 2018 b). Para o autor, a terminologia de “Educação Inclusiva e Educação Especial têm de ter uma coexistência pacífica” (p.11).

O ensino dito regular e o ensino dito especial deixaram de fazer sentido num trabalho paralelo, pois se a escola tem de criar apoios para todos, a educação especial deverá ser um desses apoios.

[A] educação inclusiva e a educação especial se constituem como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, não só para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente, na comunidade onde se vierem a inserir (idem, p. 15).

Assim, em 1997, Portugal aprovou o Despacho nº 105/97, estabelecendo um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício dessas funções.

No que concerne à educação de infância, falaremos mais aprofundadamente no ponto seguinte, mas podemos já salientar que também

em 1997 foi aprovada a Lei nº5/97 (Lei Quadro da Educação pré-escolar) que definiu os objetivos da educação pré-escolar e ainda foram elaboradas pelo Ministério da Educação, no intuito de dar um apoio à construção e gestão de currículo no Jardim de Infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) onde já o conceito de inclusão e de educação inclusiva estava presente com a ideia de uma “Educação para todos”, sendo enfatizada através do respeito pela diferença pois, de acordo com o documento, a educação pré-escolar deve “(...) dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (OCEPE,1997, p. 19).

Também a Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, fomenta a garantia e a promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência, reafirmando os princípios universais e a sensibilização da sociedade para a deficiência.

O caminho para a inclusão era cada vez mais alcançável, mas ainda havia necessidade de melhorar a legislação (e conseqüentemente as práticas) ao nível dos objetivos da educação especial, da inclusão educativa e social, do acesso educativo, da autonomia, da estabilidade emocional, da promoção de igualdade e oportunidades, da preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional. Tudo isto de forma adequada e desde tenra idade, pois até aqui só se falava em inclusão a partir do ensino básico.

Foi assim que chegámos ao Decreto-lei nº 3/2008. Todo ele respondeu às necessidades acima mencionadas, referindo ainda a necessidade de considerar a educação inclusiva como aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entenda a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” e definindo “os apoios especializados a prestar (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos”.

Apesar de todo o conjunto de esforços para que a educação inclusiva vigerasse nas nossas escolas, faltavam entre outras coisas, estruturas físicas, formação de pessoal docente e não docente.

Assim, devem ser considerados não só os planos de estudos da formação inicial, como também o formato da formação contínua. Deve, ainda, ser avaliada a maioria dos cursos de especialização em educação especial (...) convertendo os restantes consoante as prevalências de alunos com NEE que temos nas nossas escolas (...), (Correia, 2018 a, p. 28).

Como a intervenção dos serviços da educação especial eram maioritariamente praticadas nas turmas do regular, isto é, a partir do 1º ciclo do Ensino Básico, começou-se a sentir a necessidade de uma intervenção nas crianças com alterações ou atrasos de desenvolvimento ainda mais cedo. Apesar de o Decreto-lei nº 319/91 contemplar intervenções a partir dos 3 anos, essa intervenção era muito pontual e escassa. Assim concluiu-se que a intervenção podia e devia ser feita mais cedo, pois quanto mais precoce conseguirmos intervir, mais cedo conseguimos colmatar ou melhorar as dificuldades das crianças.

“A imprescindibilidade de uma intervenção em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento tem vindo a ser demonstrada. Esta evidência tem reforçado a importância da qualidade das práticas neste domínio” (Despacho nº 6478/2017).

Assim, surgiu o Decreto-Lei nº 281/2009 que veio criar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “risco grave de desenvolvimento” e respetivas famílias. Aprofundaremos este Decreto no ponto da legislação.

No entanto, apesar de todos estes esforços para melhorar a legislação relativamente à educação inclusiva, em 2014, Portugal recebeu um relatório do Parlamento Europeu sobre as Políticas relativas às crianças com deficiência, onde constava que deveriam ser melhorados aspetos relativamente à aplicação prática das medidas educativas inclusivas. Mais concretamente, referiram a falta de qualidade e de quantidade de recursos, nomeadamente em escolas ditas regulares, para executar o programa de educação inclusiva; aplicação incompleta da legislação em matéria de acessibilidade, a persistência de situações negativas e de estereótipos em relação às pessoas com deficiência (Recomendação nº1/2014 - Políticas Públicas da Educação Especial).

Já em 2015, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa veio também ao encontro deste parecer, aconselhando a que:

(...) se tomem medidas concretas, de forma a encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorizar as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagens com sucesso seja possível para todas as nossas crianças e jovens.

Cada vez mais se falava em educação inclusiva e tudo o que girava à volta da escola e do sistema educativo urgia mudanças para dar resposta à verdadeira inclusão de todos os alunos.

Segundo Neto et al., (2018),

(...) a educação inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos (p.86).

Talvez por ansiarmos por esta transformação, nem que fosse um pouco para mostrar que estávamos no bom caminho, em 2017 assistimos a um aumento, porventura descontrolado, de elegibilidade de alunos, na ordem dos milhares (4441 novas elegibilidades) contrastando com a diminuição do número global de alunos (Lima, 2018). Tendo em conta um artigo de Soares (2018) os alunos com NEE passaram a representar 7% da população escolar nas escolas públicas.

Apesar deste aumento de casos e de todo um conjunto de esforços, segundo Lusa (2018), Portugal é ainda um país com baixas taxas de inclusão de alunos no sistema educativo, subsistindo nas escolas um número significativo de jovens com necessidades específicas em espaços físicos ou curriculares segregados.

Ao olharmos para diversos exemplos educativos internacionais percebemos que, cada vez mais, os modelos de aprendizagem se baseiam na parte social, na colaboração entre os alunos e, como tal, será mais pertinente promovermos competências que os torne mais autónomos, criadores, líderes. Porém, a nossa escola ainda está assente numa era industrial onde os alunos são vistos como passivos, isto é, ouvintes, seguidores, e muitas vezes estão presos a um currículo dependendo do professor para o transmitir.

Ora, esta visão tem de ser mudada e ajustada aos tempos e sociedade de hoje, criando assim uma escola ciente dos seus alunos que os motive a escolhê-la para ser a sua base de formação pessoal, social e cognitiva.

Neste sentido, as OCEPE foram reestruturadas em 2016, promovendo o desenvolvimento individual de cada criança ao seu ritmo, declarando que,

(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, mas antes como referências que permitam situar um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem (OCEPE, 2016, p. 8).

Assim, como o mundo atual coloca novos desafios à educação inclusiva, o XXI Governo Constitucional procedeu a um levantamento de problemas e procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social, criando assim o Decreto-lei nº 54/2018, revogando o Decreto-lei nº 3/2008. Este (Decreto-lei nº54/2018) vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades.

Posto isto, parece-nos que Portugal está no bom caminho para a inclusão educativa, mas será que esta inclusão está pensada para todas as faixas etárias ou continua mais virada para quando se chega ao ensino básico? Será que na Educação de Infância, a inclusão de todas as crianças está efetivamente a funcionar?

1.1- Inclusão na Educação de Infância

Sabemos hoje que “Educar” não é apenas uma atividade que começa aos 6 anos com a entrada oficial no ensino básico. Assim, deve-se ter em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da educação pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento. Este é um período crítico e essencial para o desenvolvimento da criança, bem como para o desenvolvimento das suas atitudes e valores estruturais que se refletiram nas suas aprendizagens futuras.

Assim sendo, devemos dar uma grande importância a este período de desenvolvimento, construindo um trabalho integrado sobre a educação das mesmas, articulando com a família e com outros profissionais.

Posto isto, a educação de infância deverá assumir um papel determinante na educação inclusiva devendo colocar em prática a mesma perspetiva e exigência que é colocada noutros graus de ensino.

Tendo em conta a opinião de Katz (2006, p. 17) a Educação Pré-Escolar desempenha um papel ainda mais importante, uma vez que “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspetos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida”.

Também as OCEPE (2016) corroboram esta ideia quando afirmam, no seu preâmbulo, que “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (p. 4).

Relativamente à inclusão na educação de infância, em Portugal, podemos dizer que foi em 1991 que a nossa legislação começou a abordar este tema, quando o Decreto-lei nº 319/91 definiu que as crianças, na altura consideradas com NEE, deviam estar no sistema de educação pré-escolar, beneficiando de apoio de docentes especializados em educação especial. No entanto, este decreto fomentava uma separação do trabalho realizado com as crianças com necessidades educativas (docente da educação especial) e do trabalho realizado com as crianças sem necessidades educativas (Educador de Infância). Assim, estas crianças, apesar de estarem em salas de jardim de infância, o responsável pelo seu desenvolvimento e conseqüente sucesso educativo não era o EI, mas sim o docente da educação especial. No entanto, nos dias de hoje, sabemos que cabe ao EI

[n]ão permitir situações de exclusão e dialogar com as crianças sobre as competências (...), o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças (OCEPE, 2016, p. 45).

Talvez uma razão para esta separação de trabalhos possa ser a formação dos EI, pois estes com o grau de licenciatura e ou mestrado integrado, apenas tiveram abordagens muito gerais no que concerne à inclusão e intervenção de todas as crianças nas suas salas. Já os docentes especializados são EI e ou professores do ensino regular, com especialização certificada na área da educação especial. Assim, poderão estar munidos de mais ferramentas,

estratégias ou metodologias que lhes permitam abarcar todo o tipo de desafios que lhes possam surgir num grupo de crianças com idades tão “tenras”. Dias & Cadime (2018) afirmam que, os EI que têm formação académica ligada à educação especial revelam maiores níveis de planeamento e desenvolvimento profissional em termos de inclusão. Romi & Leyser (2006) desenvolveram um estudo onde corroboram esta ideia afirmando que a frequência de formação em educação especial, quer seja de nível inicial ou contínuo, poderá ter efeitos positivos nas práticas de inclusão.

Tendo em conta que a educação de infância é um “grau” de ensino que não tem programas a cumprir, podemos dizer que esta tem tudo para poder dar uma resposta de qualidade a todas as crianças independentemente das características de cada uma. Gardou (2003) afirma que o “ensino pré-escolar, espaço privilegiado de socialização ainda preservado pela ditadura dos programas, [e que] assume bem, de uma forma global, o seu papel inclusivo p. 57)”.

Assim, foi em 1997 que o Ministério da Educação aprovou a Lei-Quadro nº 5/97 que veio consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, ou seja, até aqui não havia nenhum documento específico que definisse como deveria funcionar a educação pré-escolar e esta lei veio proclamar que,

[a] educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro nº 5/97).

No mesmo ano, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que incluíam um conjunto de princípios que visavam auxiliar os EI na tomada de decisões relativas às suas práticas, por outras palavras, estas devem guiar o processo educativo das crianças. Já nesta altura as OCEPE (1997) determinavam vários fundamentos que se articulavam entre si, entre eles um bastante inclusivo que era

[o] respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões «normais», devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma destas crianças. Nesta perspetiva de «escola inclusiva», a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais (OCEPE, 1997, p. 19).

Posto isto, apesar das OCEPE não serem um programa para “cumprir”, mas sim orientações que o EI deveria seguir para dar um acompanhamento de qualidade às suas crianças, estas (OCEPE) já tinham mensagens de inclusão bem definidas.

Foi com o Decreto-lei nº 3/2008 que esta noção de inclusão ficou ainda mais conhecida ao legislar como, quando e aonde deveriam ser dados os apoios às crianças que na altura apresentavam NEE e tinham idade para frequentar a educação pré-escolar.

No entanto, foi mais com a promulgação do Decreto-lei nº 281/2009, que idades tão precoces ficaram mais protegidas. Esta lei veio alargar a rede de intervenção em crianças com atrasos e risco de desenvolvimento nas idades mais precoces, abrangendo assim as crianças desde os 0 aos 6 anos. Assim deu-se mais um passo dado rumo à inclusão de todas as crianças, em todos os espaços de educação de infância (creche e jardim de infância).

Também em 2011, foi aprovada a Portaria nº 262/2011 que veio definir as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches e nesta constam como objetivos “assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;”.

Do ponto de vista da inclusão, cada criança é única. É essencial prestar atenção ao progresso de cada criança, em vez de se centrar meramente em alcançar níveis standards nacionais de competência. Tendo isto em consideração, as OCEPE foram reestruturadas em 2016 afirmando que,

(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, mas antes como referências que permitam situar um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem (OCEPE, 2016, p. 8).

Podemos assim afirmar que todas as crianças devem ser valorizadas da mesma forma, enquanto participantes e alunos ativos com o seu grupo de pares, e devem conseguir o apoio de que precisam para progredir.

A qualidade na educação pré-escolar é uma questão que tem vindo a ser mais importante para os decisores políticos e tornou-se uma prioridade para

muitas organizações internacionais e europeias. Destas, destacamos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. Recentemente, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017) salientou a necessidade de dar prioridade à qualidade da educação e dos cuidados pré-escolares para mitigar desigualdades na aprendizagem ao longo da vida. Assim, estes contextos devem garantir que todas as crianças não só frequentem, mas também estejam ativamente envolvidas nas atividades sociais e de aprendizagem com os apoios relevantes se necessário.

Para as crianças com necessidades especiais, a frequência da educação pré-escolar pode ser um recurso essencial para a estimulação das suas áreas fortes (...) e desenvolvimento de competências num contexto normativo; para as crianças sem necessidades especiais, pode ser um contexto rico para o desenvolvimento da compreensão e respeito pelas diferenças e de promoção de competências sociais (Dias & Cadime, 2018, p. 93).

Os autores acima citados revelaram os resultados de um estudo realizado no contexto português com EI do pré-escolar em que, na generalidade, estes demonstraram atitudes positivas perante a inclusão de todas as crianças. Porém, o insucesso na implementação de práticas inclusivas tem um efeito nocivo sobre as atitudes dos EI relativamente à inclusão. Estes dados podem refletir a falta de formação e experiência no que respeita à aplicação dos princípios da inclusão dentro da sua sala. Assim, os EI podem cair no erro de voltar a delegar a responsabilidade educativa de certas crianças aos docentes de educação especial ou aos técnicos da intervenção precoce que vão dar apoio nas suas salas.

O mesmo estudo ainda demonstrou que os EI provenientes de escolas que disponibilizam um maior número de recursos humanos especializados, trabalham menos tempo com as crianças com necessidades específicas porque, em alguma parte do tempo letivo, a responsabilidade pelo trabalho com estas crianças é atribuída a outros profissionais.

Lee, Tracey, Barkey, Jesmond & Yeung (2014) afirmam também que a liderança da escola e o apoio governamental têm um papel bastante importante na promoção da eficácia dos EI na inclusão. O trabalho inclusivo depende muito da vontade explícita de uma equipa (apoiada pelas lideranças das instituições)

para oferecer educação a todas as crianças e desenvolver atitudes e rotinas que correspondam a esse objetivo.

Mas afinal o que se considera ser uma escola inclusiva?

Segundo a Recomendação nº1/2014 – Políticas Públicas da Educação Especial, uma escola inclusiva:

(...) tem como missão a promoção do sucesso educativo de todos os/as seus/suas alunos/as, garantindo equidade educativa, quer no acesso quer nos resultados, pressupõe o estabelecimento de princípios orientadores, em torno dos quais esta e os seus profissionais se organizam. (...) a organização dos recursos e meios e a qualidade da intervenção junto dos/as alunos/as são condições fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos/as. A participação das famílias é condição fundamental para o sucesso educativo e a plena inclusão destas crianças e jovens.

Posto isto, podemos afirmar que a inclusão escolar não é um trabalho fácil, por isso precisamos de (re)discutir valores e preconceitos que estão enraizados na nossa cultura, mas estamos no bom caminho, pois para alcançar a plena inclusão é necessária uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola a todos os níveis do sistema educativo.

Mas será que as novas orientações, despachos e decretos salvaguardam todos estes aspetos?

Sobre estes suportes legislativos ir-nos-emos debruçar a seguir, aprofundando assim as novas orientações da atual legislação que operacionalizam a educação inclusiva no nosso país.

1.2 - Enquadramento Legislativo para a Educação Inclusiva na Infância

Quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se toram as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem (Decreto-lei nº 281/2009).

Como a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se a nível mundial enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos, e Portugal não é exceção, foram elaboradas orientações e aprovados despachos e decretos para que esta escola inclusiva vigorasse mais no nosso Sistema Educativo.

Assim, as Orientações e Decretos-Lei que neste momento estão em vigor, apoiam, legislam e impulsionam a inclusão na Educação de Infância, dos quais destacamos:

- Portaria n.º 262/2011
- Lei-Quadro da Educação pré-escolar: Lei nº5/97
- Decreto-lei nº281/2009
- OCEPE (2016)
- Decreto-lei nº 54/2018

De seguida, iremos especificar cada um deles de modo a clarificar e relacionar o entendimento entre todos.

1.2.1- Portaria nº262/2011

Esta Portaria n.º 262/2011, veio estabelecer as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche.

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria nº 262/2011).

Descreve, no seu artigo 4º, os objetivos dos quais destacamos os que nos parecem ir ao encontro da inclusão de todas as crianças:

- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva (Portaria nº 262/2011).

Ainda podemos destacar no seu artigo 5º, algumas atividades e serviços que as creches devem disponibilizar para a promoção da inclusão de todas as crianças: “a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças” (Portaria nº 262/2011).

Já no seu artigo 7º, no que diz respeito à capacidade e organização da creche, podemos ler na alínea 7: “Cada grupo pode integrar crianças com deficiência, tendo em consideração o seu grau de funcionalidade e a proporção

à tipologia de deficiência, de forma a não hipotecar as possibilidades de apoio a todas as crianças da sala”. Aqui podemos ter uma leitura um pouco ambígua, pois deixa em aberto a possibilidade de a creche poder recusar a inserção de algumas crianças dependendo das suas características.

Dito isto, podemos dizer que esta portaria vem dar às creches algum suporte legislativo que promove a inclusão de todas as crianças desde os 3 meses até aos 3 anos. Quanto aos anos seguintes, idade pré-escolar, iremos ver o que diz a legislação.

1.2.2- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97)

Relativamente à Lei-Quadro da Educação pré-escolar, a Lei nº5/97, podemos dizer que esta consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97).

Desta forma, a “educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. (...) a frequência da educação pré-escolar é facultativa e é gratuita” (Lei nº 5/97).

Podemos ainda salientar alguns dos objetivos da educação pré-escolar registados nesta lei que nos parecem ir ao encontro dos princípios da inclusão:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei nº 5/97, art.11º);

Posto isto, pensamos que esta lei veio dar mais um passo para a promoção de práticas inclusivas na educação pré-escolar, proporcionando espaços pedagógicos com respostas de qualidade às crianças entre os 3 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória.

Tendo em conta que a educação de infância não tem um programa específico a “cumprir”, o Ministério da Educação entendeu elaborar um documento que servisse de “referência para construir ou gerir o currículo que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (OCEPE, 2016, p.13).

1.2.3- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Em 2016 as OCEPE foram reformuladas pelo Ministério da Educação, no intuito de dar um apoio à construção e gestão de currículo na educação pré-escolar.

Segundo as OCEPE (2016), “(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, mas antes como referências que permitam situar um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 8). Logo aqui podemos pressupor que nenhuma criança terá dificuldade em encontrar um lugar para si na educação pré-escolar, pois os ritmos e as aquisições de aprendizagens deverão ser respeitados.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, num contexto de educação de infância organizado deverá existir uma intencionalidade educativa. Assim, estas orientações dividem o trabalho que o EI deverá realizar com as crianças em três grandes áreas de conteúdo:

- Área de formação pessoal e social
- Área do conhecimento do mundo
- Área da expressão e comunicação - esta ainda se subdivide em:
 - ✓ Domínio da educação física

- ✓ Domínio da educação artística
- ✓ Domínio da linguagem e abordagem à escrita
- ✓ Domínio da matemática

Não podemos deixar de ressaltar que “a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representam apenas uma opção possível de organização pedagógica (p.10)”. Pois “numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o educador, facilitando o desenvolvimento de competências” (p.11).

As OCEPE (2016) também defendem que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10). Para que estas práticas pedagógicas diferenciadas possam ser colocadas em prática é necessário que “o estabelecimento de ensino adote uma perspectiva inclusiva garantindo que todos (...) se sintam acolhidos e respeitados” (p.10). Para além desta colaboração administrativa é necessário também que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais” para além de considerarmos os pais e famílias como parceiros.

Estas orientações ainda têm uma secção que incide na continuidade educativa e transições, pois uma criança quando chega ao nível do jardim de infância por exemplo, já traz consigo um conjunto de aprendizagens e quando parte para o primeiro ciclo deverá levar ainda mais. Essa transição deverá ser trabalhada anteriormente e cuidadosamente para que não se quebre a continuidade do desenvolvimento, mas pelo contrário, que possa ser potenciada para as novas aquisições exigidas no ciclo seguinte.

Salientamos, na abordagem às OCEPE, uma frase deste mesmo documento que nos parece ser a melhor mensagem que este nos deixa, “tirar proveito das suas potencializadas e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adulto” (2016, p.22).

Após termos referido estas Leis, Portarias e Orientações Curriculares vamos abordar, agora, a legislação mais dedicada à intervenção nas crianças que apresentam algumas limitações ou atrasos de desenvolvimento, no sentido de tentar compreender e apreender como é que estas estão protegidas e incluídas em toda a educação da infância.

1.2.4- Decreto-lei nº281/2009

Ressalvamos a importância deste documento, uma vez que “[c]om a publicação do Decreto-lei nº 281/2009, intervir precocemente nos problemas de desenvolvimento deixou de ser apenas um imperativo moral e ético e passou a ser uma imposição legal” (Boavida J. , 2017, p. 39).

Cedo se compreendeu que, num país com recursos económicos limitados, a forma mais realística de organizar serviços de intervenção precoce seria através do aproveitamento e rentabilização dos recursos materiais e humanos existentes.

A articulação e coordenação formais de instituições de Saúde, Educação e Segurança social em cooperação com instituições privadas foi a chave encontrada para se prestar, serviços integrados, capazes de dar respostas abrangentes a crianças e famílias envolvendo a comunidade (ANIP, 2016, pp. 62, 63).

Assim, com a entrada em vigor deste decreto criou-se

[o] Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, adiante designado por SNIPI, o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Decreto-lei nº 281/2009).

O mesmo decreto define que o SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, tendo em conta que a IPI é um conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Com o intuito de dar uma resposta mais eficaz à população alvo, o SNIPI é operacionalizado através da atuação conjunta e coordenada do Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação e da Ciência (MEC), com o envolvimento das famílias e da comunidade.

Posto isto, a operacionalização do SNIPI e a eficácia da intervenção junto de crianças e famílias resultam necessariamente através do trabalho de cada um

dos parceiros, não só da sua participação em trabalho intersectorial nas diferentes equipas, mas também do cumprimento adequado das suas funções específicas.

Assim, tendo em conta o Decreto-lei nº 281/2009 compete ao MTSS:

- I) Promover a cooperação activa com as IPSS e equiparadas, de modo a celebrar acordos de cooperação para efeitos de contratação de profissionais de segurança social, terapeutas e psicólogos;
- II) Promover a acessibilidade a serviços de creche ou de ama, ou outros apoios prestados no domicílio por entidades institucionais, através de equipas multidisciplinares, assegurando em conformidade o PIIP, aplicável;
- III) Designar profissionais dos centros distritais do Instituto da Segurança Social (ISS) para as Equipas de Coordenação Regional (ECR) (art.5º);

Relativamente ao MS, podemos encontrar, no artigo 5º, as suas competências:

- i) Assegurar a detecção, sinalização e acionamento do processo de IPI;
- ii) Encaminhar as crianças para consultas ou centros de desenvolvimento, para efeitos de diagnóstico e orientação especializada, assegurando a exequibilidade do PIIP aplicável;
- iii) Designar profissionais para as ECR;
- iv) Assegurar, a contratação de profissionais para a constituição das IPI, na rede de cuidados de saúde primários e nos hospitais, integrando profissionais de saúde com qualificação adequada às necessidades de cada criança.

No que concerne ao MEC, compete:

- i) Organizar uma rede de agrupamentos de escolas de referência para a IPI, que integre docentes dessa área de intervenção, pertencentes aos quadros ou contratados pelo MEC;
- ii) Assegurar, através da rede de agrupamentos de escolas de referência, a articulação com os serviços de saúde e segurança social;
- iii) Assegurar as medidas educativas previstas no PIIP através dos docentes de rede de agrupamentos de escolas de referência que, nestes casos, integram as equipas locais do SNPI;
- iv) Assegurar através dos docentes da rede de agrupamentos de escola de referência, a transição das medidas previstas no PIIP para o PEI, de acordo com o determinado no [artigo 24º do Decreto-lei nº54/2018], sempre que a criança frequente a Educação pré-escolar;
- v) Designar profissionais para as ECR.

A articulação e a coordenação de ações entre os três ministérios é assegurada pela Comissão de Coordenação do SNPI que, para além de dois representantes de cada um dos três ministérios, integra cinco Subcomissões de Coordenação Regional (SCR) com um representante de cada setor. A Comissão de Coordenação é presidida por um representante do MTSS.

A cada uma dessas Subcomissões, pertence um determinado número de Equipas Locais de Intervenção (ELI).

As ELI são a base do sistema e encontram-se localizadas preferencialmente nos centros de saúde. Estas são constituídas por profissionais de várias áreas de especialização: Educadores de Infância, enfermeiros, médicos de família, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas, entre outros, competindo-lhes, dentro de um modelo transdisciplinar de intervenção, potenciar as sinergias das famílias em equipa. É de salientar que não existe a obrigatoriedade de haver qualquer docente da educação especial.

Relativamente ao SNIPI aprofundaremos melhor o seu funcionamento e objetivos no tópico da Intervenção Precoce na Infância.

Podemos ainda referir que esta legislação contempla a necessidade de um diagnóstico adequado para que conste no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Este “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” (art. 8º).

No caso das crianças que também estão integradas no regime jurídico da inclusão e têm também um PEI, o PIIP deve estar em articulação com este para que os dois se complementem e trabalhem para a concretização dos mesmos objetivos.

Segundo a ANIP (2016) a grande prioridade para os próximos tempos é que haja um grande investimento na intervenção precoce nos seguintes pontos:

- Coordenações dos serviços, de forma que haja uma clara definição de funções e responsabilidades;
- Melhorar a formação e qualificação de todos os profissionais envolvidos no sistema;
- Abranger toda a população acabando com as assimetrias regionais;
- Implementar práticas que promovam o envolvimento das famílias, reconhecendo nelas um aliado;
- Garantir padrões de qualidade assegurando a sua avaliação e monitorização contínuas (ANIP, 2016, pp. 63, 64).

1.2.5 Decreto-lei nº54/2018

Como a inclusão se tornou um tema cada vez mais urgente para responder a todo o Sistema Educativo, o atual governo criou um regime jurídico

da educação inclusiva, mais propriamente o Decreto-lei nº 54/2018 que o veio regulamentar.

Para melhor compreendermos este Decreto, começaremos por citar que tem como prioridade

(...) a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-lei nº 54/2018).

No entanto, para que esta citação passe a ser uma realidade nas nossas escolas, é necessário que haja uma aposta na autonomia das mesmas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial como parte ativa das equipas educativas, seja na definição de estratégias, seja no acompanhamento da diversificação curricular.

Uma grande mudança foi a educação especial ter sido como que "absorvida/diluída" na educação inclusiva, deixando de ter uma identidade distinta da educação, obrigando a que toda a escola se organize para educar todos os alunos (Decreto-lei nº 54/2018). E quando dizemos «todos os alunos», tem uma razão de ser, pois o termo "Necessidades Educativas Especiais (NEE)" deixa de ter aplicabilidade, assumindo que todos as crianças e jovens têm necessidades educativas diferentes, não sendo preciso categorizar para intervir. O essencial na escola inclusiva é que se criem condições para elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo quando são encontradas barreiras à aprendizagem, as escolas devem ter uma variedade de estratégias e recursos de forma a que cada aluno possa ter acesso às ditas aprendizagens, levando ao limite as suas potencialidades.

Este Decreto-lei, por sua vez, vem reforçar ainda mais o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres, promovendo o seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos (art.º 4º).

Outra grande mudança que esta lei nos trouxe prende-se com as metodologias de ensino, isto é, as formas como vamos promover nas crianças as aprendizagens essenciais dos currículos para que todas tenham a

oportunidade de ter sucesso. As opções metodológicas recomendadas no Decreto-lei nº 54/2018 assentam no *Desenho Universal para a Aprendizagem* e na *Abordagem Multinível* no acesso ao currículo. Estas abordagens baseiam-se em: modelos curriculares flexíveis; acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas; diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação; opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas por diferentes níveis de intervenção. Níveis esses que se dividem em:

- ✓ *Medidas universais* – estas visam fornecer respostas educativas para todos os alunos, promovendo a participação e a melhoria das aprendizagens. Podemos dar como exemplos a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, (...), (art.º 8º);
- ✓ *Medidas seletivas* – visam colmatar as necessidades de suporte às aprendizagens não suprimidas pela aplicação de medidas universais, podendo dar como exemplo os percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico (...), (art.º. 9º);
- ✓ *Medidas adicionais* – visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. Podemos considerar exemplo das mesmas a frequência do ano letivo por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição (...), (art.º. 10º);

Este decreto-lei trouxe também a disponibilização de uma série de recursos organizacionais específicos para o apoio à aprendizagem e à inclusão – Decreto-lei nº 54/2018, art.º. 11º - alguns já implementados pelo Decreto-lei nº 3/2008. São eles, as Escolas de Referência no Domínio da Visão – artigo 14º; Escolas de Referência para a Educação Bilingue – artigo 15º; Escolas de Referência para a Intervenção Precoce – artigo 16º; Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial – artigo 17º; Centro de Recursos para a Inclusão – artigo 18º. E ainda cria o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) - artigo 13º- que agrega os modelos e unidades

especializadas e de ensino estruturado, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Para se conseguir o sucesso de todos os alunos, este decreto salienta ainda a importância do processo de avaliação de apoio à aprendizagem. Este processo deve ter em conta aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção. Esta será feita através da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) criada também por este decreto, no artigo 12º. Estas equipas são compostas por *elementos permanentes* - um docente que coadjuva o diretor, um docente da educação especial, três docentes do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino e um psicólogo e por *elementos variáveis* – um docente titular de grupo/turma ou o diretor da turma consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recursos para a inclusão e outros técnicos que intervêm com o aluno. Esta equipa vai fazer toda a condução do processo de intervenção, isto é, identificação das medidas, acompanhamento e monitorização da sua eficácia.

A determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão está regulamentada no artigo 20º deste decreto, determinando que a identificação pode ser feita por iniciativa de: pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes, técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou o próprio aluno. Esta identificação é apresentada ao diretor da escola com a explicitação das razões, acompanhadas pela documentação considerada relevante, não sendo necessário um parecer médico como no antigo decreto. Nos artigos 20º, 21º e 22º podemos conferir todos os passos e prazos que deverão ser estabelecidos.

Um documento importante que surge agora com este Decreto-Lei, no seu artigo 21º, é o Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Este será elaborado pela EMAEI se esta entender que a criança necessita da implementação de medidas seletivas ou adicionais. Nele deverão constar a identificação dos fatores que

facilitam e os que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Quem coordena a implementação deste processo é o EI, o professor titular de turma ou o diretor de turma consoante o caso.

No caso de a criança necessitar de medidas adicionais e destas constarem as adaptações curriculares significativas, o RTP deverá ser acompanhado por um Plano Educativo Individual (PEI), (art.º 24º). No PEI devem constar a identificação e a operacionalização das medidas adicionais significativas e integrar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelo aluno, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

Neste decreto, mais precisamente no artigo 24º, ponto 5, é referido que o PEI e o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem ser complementares, ou seja, existe uma preocupação para com a intervenção precoce, salientando a importância desta, e conferindo a continuidade de documentos de apoio à aprendizagem, ou seja, do PIIP para o PEI.

Para concluir a descrição deste decreto, escolhemos uma citação de Prata (2018), pois este demonstra o quão arrojada é esta lei ao promover uma mudança no cerne da educação portuguesa, mas ressalva que, devemos ter alguma sensibilidade na sua aplicação, para que no meio de tantas mudanças ninguém fique para trás:

[i]dentifica a necessidade urgente de um processo de mudança no paradigma de educação inclusiva, onde todos os alunos aprendam e atinjam o limite máximo das suas capacidades, a par da construção de percursos pessoais, sociais e profissionais de sucessos e congruentes com os desafios deste século.(...) Por isso, é fundamental que não haja o menor risco de que, nesta fase de transição normativa, algum aluno fique para trás, evitando que se verifiquem «disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem» já cometidos no passado (p.1).

Posto isto, podemos afirmar que quanto mais precoce forem acionadas as políticas e as intervenções que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir no desenvolvimento das limitações funcionais de origem. Assim será de todo pertinente clarificar, de forma mais específica, o que concerne a Intervenção Precoce na Infância.

2- Intervenção Precoce na Infância (IPI)

2.1 - A importância da Intervenção Precoce na Infância

As investigações científicas realizadas ao longo dos tempos foram evidenciando cada vez mais a importância da intervenção precoce nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano, pois temos vindo a perceber que “quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade [se] adquire para uma vida com autonomia” (Miranda, 2013, p. 75). O risco que a criança corre de perder oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem neste período poderá mais tarde revelar condicionamentos na sua vida futura.

Também Correia, Álvares & Abel (2003) defendem que,

[d]eve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento que se estabelecem nos primeiros anos de vida (p. 19).

Assim sendo, a intervenção precoce é fundamental para o desenvolvimento dos comportamentos subsequentes e complexos e será tanto mais eficaz, quanto mais cedo for iniciada.

Graça (2015) referenciou vários estudos que apontam que a deteção precoce pode ter um impacto significativo na criança bem como na família, tendo em consideração três razões fundamentais: quanto mais precocemente se iniciar a intervenção, maior é o potencial de desenvolvimento da criança; maximiza os benefícios sociais da mesma e da sua família; e proporciona apoio e assistência à família nos momentos mais críticos.

Assim, o objetivo principal da IPI é o de promover a competência e a confiança nos adultos significativos para a criança, numa lógica de prestação de apoio e não como um mecanismo de prestação de serviços (Dunst, 2012).

Para tal, os profissionais de IPI devem focar todo o processo de intervenção nos contextos naturais e nas rotinas da criança, como também dos seus prestadores de cuidados (McWilliam, 2010).

Contudo, estes não devem considerar apenas o contexto domiciliário e as rotinas da criança em casa como chave para a intervenção, visto que muitas

crianças com “incapacidades” encontram-se inseridas em creches e nos jardins de infância (Pimentel, Correia & Marcelino, 2011).

Daí, ser importante também investir na formação dos profissionais que prestam cuidados às crianças, para que todos, em conjunto, consigam fazer um trabalho contínuo, em direção aos mesmos objetivos em prol do máximo desenvolvimento da criança.

Neste sentido, pode afirmar-se que uma intervenção de qualidade em IPI se traduz por uma equipa a trabalhar de forma transdisciplinar, com práticas centradas na família, com base nos contextos naturais e nas rotinas das crianças e dos seus prestadores de cuidados (Augusto, Aguiar & Carvalho 2013).

Importa não esquecer que a intervenção precoce (IP) é principalmente uma organização de serviços e recursos com uma dimensão pluridisciplinar. Sem estruturas de saúde bem organizadas e capazes de realizar um despiste precoce e uma monitorização da saúde das crianças, sem redes de suporte social, sem assegurar um trabalho com as famílias, sem uma rede de apoio na comunidade e sem um sistema educativo capaz de intervir eficazmente de uma forma muito flexível e diferenciada, a IP permanecerá “letra morta” (Bairrão & Almeida, 2003, p. 27).

Ressalvada a importância da IPI, parece de todo pertinente compreender a sua evolução no mundo.

2.2 – A evolução e operacionalização da Intervenção Precoce na Infância

A intervenção Precoce na Infância (IPI) tem sido alvo de extensa investigação e constitui um tema contemporâneo. Assim sendo, foi feito um longo caminho até ao que se considera serem hoje as práticas de IPI mais assertivas e recomendadas. Os primeiros passos da IPI foram dados por volta dos anos 60, nos países industrializados, sendo os Estados Unidos da América o país pioneiro a adotar esta designação. Nesta altura, toda a intervenção era direcionada apenas para a criança que recebia apoio sob o ponto de vista médico. A família passava para segundo plano, sem a mínima participação na elaboração dos programas de intervenção e sem que houvesse qualquer levantamento ou referência às suas necessidades.

Meisels & Shonkoff (2000) vão ao encontro desta ideia afirmando que,

(...) os serviços de atendimento às crianças com NEE começaram por se centrar exclusivamente na criança visando remediar os problemas que esta apresentava

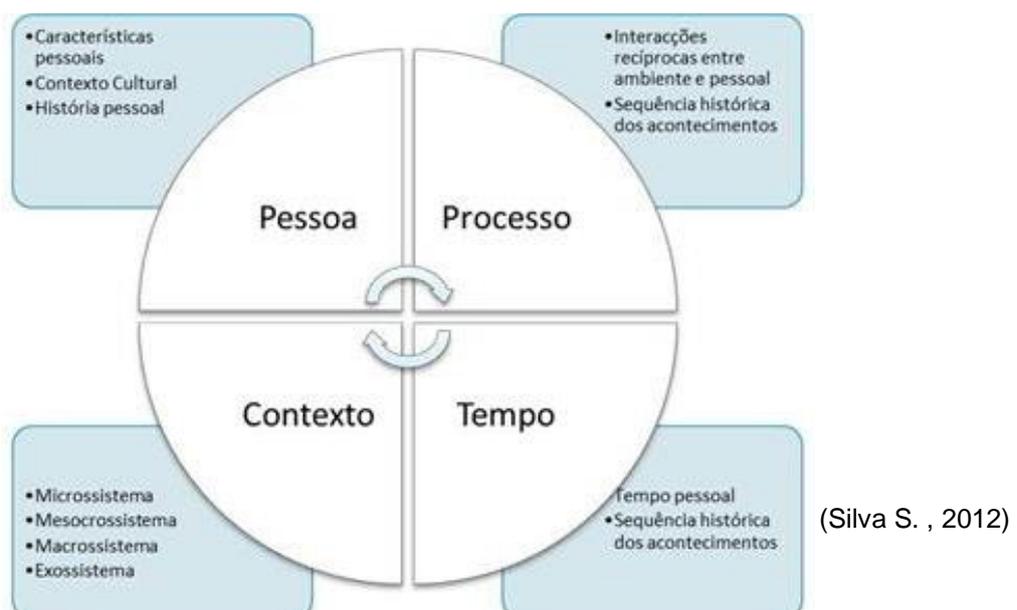
numa intervenção compartimentada (...), esquecendo que esta faz parte de um contexto familiar do qual não a podemos desligar se queremos uma avaliação e intervenção que responda eficazmente aos problemas da criança e da família (p.565).

Numa perspetiva transaccional e contextual sistémica surgem dois modelos teóricos que influenciaram o modelo e as práticas em Intervenção Precoce atuais, são eles: o *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner* e o *Modelo Transaccional de Sameroff*.

O *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner* defende que o desenvolvimento humano ocorre em contexto numa influência bidireccional entre o contexto e o indivíduo (citado por Bhering & Sarkis, 2009). Este modelo veio alargar a compreensão do desenvolvimento e dos fatores que o influenciam, para além do processo interativo entre a criança e os prestadores de cuidados, ao sistema alargado de inter-relações entre os vários contextos em que a criança e a família se situam, operacionalizando estes contextos num sistema hierárquico e inter-relacionado (ANIP, 2016).

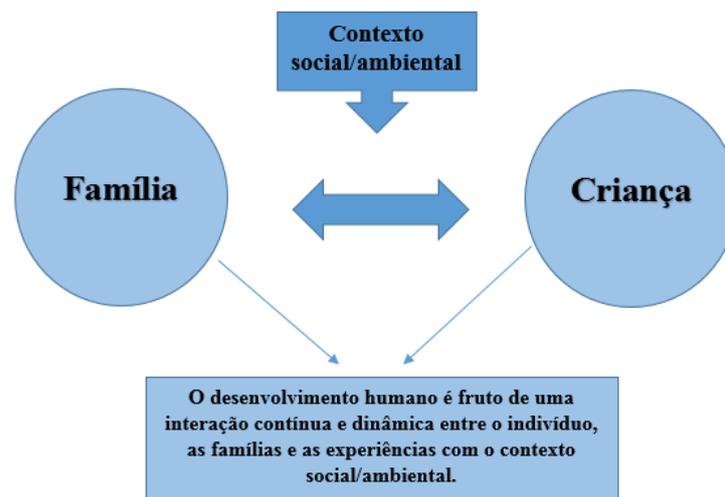
Mais tarde, Bronfenbrenner aperfeiçoou ainda este modelo passando a chamar-lhe *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento*. Neste, chama a atenção para a importância das características biológicas, psicológicas e do comportamento da pessoa, recolocando as interações dela com os elementos do seu contexto imediato no centro do processo e salientando o papel que os indivíduos desempenham na modificação dos contextos nos quais participam (idem).

Figura 1 - Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1998)



Relativamente ao *Modelo Transacional de Sameroff*, podemos dizer que este trouxe contributos importantes para a intervenção precoce, pois considera que o desenvolvimento da criança é o resultado das transações que se estabelecem entre a própria criança, o meio e uma fonte de organização biológica (Carvalho O. , 2011). Assim, não excluindo as influências genéticas que podem desencadear problemas desenvolvimentais, um fator determinante é a forma como o ambiente físico e social vai agir sobre o problema (Pimentel, 2005). As mudanças desenvolvimentais na relação entre a criança e contexto constroem-se com base num processo dinâmico e sucessivo entre mecanismos de regulação impostos pelos outros e da autorregulação que a criança vai conquistando (Sameroff, 2010).

Figura 2 - Modelo Transacional de Sameroff e Chandler



(Adaptado de Sameroff & Fiese, 2000)

Estas perspetivas deram então origem a alterações relevantes nas práticas da intervenção precoce da infância, nomeadamente no que se refere à delineação de estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento das crianças e famílias. Desta forma forneceram as bases teóricas para modelos de intervenção a que o profissional deverá estar atento, não só ao desenvolvimento real da criança, mas também a todos os fatores que para ele contribuem, dando relevo à importância de todos os intervenientes na vida da criança no decurso de toda a intervenção.

Posto isto, nos anos 80, as famílias passaram a ser uma das preocupações dos profissionais que, tentando resolver os seus problemas e necessidades, contribuíram para que estas pudessem ter condições de participar ativamente no trabalho de educação e reabilitação das crianças. Foi aqui decisivo também o contributo das teorias de Dunst que, fundamentadas em evidências científicas, vieram sublinhar o papel determinante do apoio social na comunidade e o protagonismo da família na promoção do desenvolvimento da criança e no fortalecimento das competências e autoconfiança dos pais (Dunst, Trivette & Deal, 1988).

Assim, o *modelo de corresponsabilização da família* defendido por Dunst (1985) veio focalizar-se nas interações resultantes quer da família quer da comunidade. Este modelo dá prioridade à operacionalização do apoio social numa perspetiva mais assertiva, cuja aposta se centre na mobilização e na otimização das redes sociais de apoio cujo resultado se traduz numa maior promoção do desenvolvimento da criança.

A IP é uma forma de apoio prestado pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, dirigidas às famílias de crianças em idades precoces (...) e que vai ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos pais, da família e da criança (Dunst C. , 1985, p. 179).

Podemos assim afirmar que este modelo conduziu a uma mudança radical na atitude dos profissionais para com as famílias, atribuindo-lhes um maior protagonismo no acompanhamento da criança. Pais/cuidadores passaram a sentir-se mais competentes no exercício das suas funções, sentindo um bem-estar e uma maior autoconfiança que se repercutia positivamente na criança. Deste modo, as equipas começaram a investir na capacitação das famílias e a incrementar mais parcerias, numa ótica focalizada nos pontos fortes e nos recursos que envolvem as próprias famílias.

Serrano & Correia (2000) referem que é nesta época que se “consolida a imagem dos pais como co-terapeutas e co-tutores nos programas dos seus filhos, permitindo assim uma continuidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais” (p. 15).

Posteriormente, achou-se importante incorporar as características da criança e as da interação dos pais com a mesma, ainda foram contempladas as oportunidades de aprendizagem da criança no seu contexto natural e ainda o

apoio às competências dos pais e os recursos da família/comunidade. Assim, as práticas centradas nas famílias resultavam da interseção dos cenários de atividade diária, dos estilos de interação parental e das oportunidades de participação dos pais.

A grande mudança conceptual da IPI nos últimos anos e a mais difícil de implementar, tem sido a evolução a partir dos serviços centrados na criança, de acordo com um modelo médico-terapêutico, para serviços centrados na família (Boavida J. , 2017, p. 36).

Stayo e Bruder (citados por Serrano & Boavida, 2011) também realçaram o papel do local/espço da intervenção. Estes afirmam que dependendo das rotinas diárias da criança e da família, pode-se incluir a sua casa, creches/jardins de infância, escolas, unidades de saúde ou outras instalações comunitárias, como contextos naturais de vida para se promover a IPI.

Posto isto, por volta de 1990 surge aquela que Dunst designa como a terceira geração de programas da IPI que tem como pano de fundo as práticas centradas na família e que engloba os seguintes elementos fundamentais: as oportunidades de aprendizagem das crianças; o apoio às competências dos pais e o enfoque nos recursos da família e da comunidade (Pinto A. et al., 2009).

Ao adotar estas práticas, os profissionais de intervenção precoce foram alterando as suas formas relacionais com as famílias, deixando progressivamente a sua vertente de conselheiro que identifica as necessidades da família, para passar a parceiro. Para que esta parceria se concretize deverá assim existir uma articulação entre diferentes serviços e uma identificação dos recursos que correspondam às necessidades de cada família para que estas sejam também corresponsabilizadas na procura de soluções para os seus próprios problemas.

Podemos ainda focar outro modelo que reforça as teorias de Dunst, modelo esse que se chama *Modelo de Intervenção Precoce em Contextos Naturais* de McWilliam. Este modelo baseia-se em duas ideias chave:

a) Toda a intervenção com a criança ocorre entre as visitas dos especialistas. As crianças não aprendem através de intervenções intensivas e num determinado momento, mas antes aprendem ao longo do tempo, de forma continua e no contexto de relações de afeto com os seus principais prestadores

de cuidados (pais e educadores), devendo pois os profissionais concentrar os seus esforços exatamente nos prestadores de cuidados.

b) Os principais prestadores de cuidados precisam de partilhar os objetivos estabelecidos para a criança. Entre as visitas do profissional de IPI são os prestadores de cuidados que criam as oportunidades de aprendizagem às crianças. Se estes não forem envolvidos quer na avaliação das necessidades quer na consequente planificação da intervenção, é natural que não incluam de facto esses conteúdos na sua intervenção, e mais veementemente se não surgirem naturalmente das suas rotinas ou não tiverem relevância para si (Almeida et al., 2011, p. 90).

Desta forma, McWilliam (2010) propõe que se “estabeleça uma ponte” entre a filosofia e as práticas de IPI. Esta ponte deverá ser feita através da articulação de cinco componentes teórico práticos.

Tabela 1 - Componentes do modelo IP em Contextos Naturais (CN) e respetivas práticas de IPI

Componentes do modelo IP em CN	Práticas de IPI
Compreensão de ecologia da família	Desenvolvimento do ecomapa ²
Avaliação de necessidades funcionais centradas na família	Entrevista baseada nas rotinas (EBR) ³
Serviços transdisciplinares	Mediador de caso
Visitas domiciliárias baseadas em apoio centrado na família	Guião de visita domiciliária de Vanderbilt
Consultadoria colaborativa em contextos de infância	Intervenção individualizada nas rotinas ou nas atividades de grupo

(Almeida et al., 2011, p. 89)

Podemos descrever este quadro dizendo que a compreensão da ecologia da família faz-se através de um *ecomapa*, enquanto que a avaliação das necessidades funcionais centradas na família se faz através de uma entrevista.

² Foi desenvolvido por Ann Hartman em 1975. Este é um diagrama que representa as ligações, recursos e apoios de uma determinada família, bem como a força relativa de cada um (Almeida et al., 2011, p. 24)

³ Entrevista semiestruturada que é conduzida por um profissional a pelo menos, um dos pais relativamente ao funcionamento da criança e da família em rotinas diárias em casa e na escola, com o objetivo de selecionar uma lista de objetivos funcionais (Almeida et al., 2011, p. 42).

Relativamente aos serviços transdisciplinares o modelo assenta num profissional que presta o apoio à família, por norma semanalmente, embora a intensidade e a frequência das visitas tenham em conta as necessidades da criança, da família e do EI. Procura-se sempre que as visitas sejam feitas em conjunto, isto é, com a presença da família e do EI. O mediador de caso tem na retaguarda uma equipa composta por outros profissionais que patrulhem a intervenção, participam ativamente na reflexão, avaliação e planificação.

No que diz respeito às visitas domiciliárias baseadas nas rotinas, pretende-se que o apoio seja efetivamente dado à família. Para ajudar estas visitas McWilliam (2010) criou o Guião de Visita Domiciliária de Vanderbilt que, através de um conjunto de questões organizadas, guia o profissional da IPI.

O último componente deste modelo remete para a consultadoria colaborativa em contextos de infância. Os EI são os principais prestadores de cuidados, dado que passam com a criança horas suficientes para fazer a diferença. O profissional da IPI também visita este contexto e pode intervir de formas diferentes, desde a vertente mais segregadora (retirar a criança da sala e dar-lhe apoio individual), até ao mais integrado (dar apoio à criança dentro do contexto da rotina de sala).

Assim, podemos concluir que é unânime afirmar que as práticas recomendadas internacionalmente, hoje em dia, se baseiam nas intervenções centradas na família, na intervenção em contexto, nas rotinas e nos trabalhos transdisciplinares. Mas será que Portugal acompanhou esta evolução? Será sobre este assunto que nos vamos debruçar no ponto seguinte.

2.3 – A Intervenção Precoce na Infância em Portugal

A Intervenção precoce em Portugal remonta à década de 60. Os primeiros programas que surgiram foram no Instituto de Assistência a Menores do Ministério da Saúde e Assistência e o Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) que se destinavam a crianças invisuais. Estes seguiam, fundamentalmente, o modelo médico e, portanto, estavam muito ligados aos serviços de saúde (Ruivo & Almeida, 2002, p. 15).

A partir de 1972, o SOD é extinto a nível nacional, sendo assumido só nas cidades de Lisboa e do Porto pelos Centros de Educação Especial.

Foi sobretudo a partir dos meados da década de 80 que se assiste ao reconhecimento gradual da necessidade de desenvolver formas de apoio a crianças com NEE em idades precoces.

Em 1985, foi atribuído à Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) o apoio precoce especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias, tendo este serviço aprofundado, implementado e disseminado um modelo de Intervenção precoce – O modelo Portage (Ruivo & Almeida, 2002, p. 18).

À data, o carácter inovador deste programa caracterizou-se por: ter uma planificação individualizada de objetivos e estratégias de intervenção; ser um modelo de coordenação de serviços em pirâmide; ser um modelo de vista domiciliária, de formação em serviço e de supervisão que criou oportunidades para a colaboração interdisciplinar (ANIP, 2016, p. 54).

Em finais dos anos 80 a DSOIP, a Associação Portage e o Hospital Pediátrico de Coimbra, em colaboração, começaram a desenvolver o Projeto Integrado de Intervenção Precoce que se assumiu como um programa de IPI de base comunitária e teve por objetivo prestar serviços individualizados e abrangentes a crianças em idades de educação pré-escolar com necessidades especiais e suas famílias, envolvendo formalmente as áreas da Saúde, Educação e Segurança social (Boavida J. , 2017).

Foi este modelo de IPI, intersectorial de base comunitária e centrada na família, que esteve, em 1999, na origem da conceção e publicação do Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, dos Ministérios da Saúde, Educação e Segurança Social, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (ANIP, 2016, p. 54).

No seguimento dos resultados obtidos por este projeto e dos apoios financeiros que foram sendo atribuídos a projetos deste tipo assiste-se ao longo dos anos 90 à proliferação de Projetos de Intervenção Precoce em todo o país (Ruivo & Almeida, 2002, p. 19).

Um desses projetos foi o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (atual Associação Nacional de Intervenção Precoce – ANIP), a qual tem sido responsável pela promoção regular de Encontros Nacionais de Intervenção Precoce, promovendo a transmissão de conhecimentos e formações específicas nesta área.

Assim, gradualmente a IPI, em Portugal, evoluiu de um serviço emergente prestado numa lógica de intervenção direta na criança, utilizando métodos semelhantes aos utilizados na educação e pelas terapias com crianças mais velhas, para uma gama de serviços individualizados, centrados na família, prestados por equipas transdisciplinares numa base comunitária. Esta evolução não foi homogénea, tendo sido mais facilmente assumida nalgumas áreas do país do que noutras.

Esta evolução também teve o contributo da legislação, pois foi com a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto (revogado) que esta se torna ainda mais enfatizada na inclusão das crianças com necessidades educativas nas escolas de classes ditas “regulares”. Este decreto contribuiu para que estas crianças fossem inseridas num meio o menos restrito possível, convivendo com pares, participando e partilhando atividades e experiências comuns. Também neste decreto, foi atribuído aos pais uma maior responsabilização e participação na vida escolar dos seus filhos, sendo estes integrados nos programas de Intervenção Precoce.

Porém, só mediante a publicação da Portaria nº 52/97, de 21 de janeiro, é que se iniciaram, verdadeiramente, no terreno as atividades propostas para a Intervenção Precoce na Infância. Ainda referente a esta prática interventiva, foi publicado o Despacho Conjunto nº891/99, a 19 de outubro, pelo Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, onde foram aprovadas orientações para o apoio integrado a crianças em risco ou com necessidades educativas e suas famílias, no âmbito da IPI.

Apesar da crescente investigação que se foi verificando nesta área, só se procedeu a uma revisão do enquadramento legal vigente 10 anos depois de sair tal Despacho, o qual foi substituído em 2009, pelo Decreto-Lei nº 281/2009 que ainda permanece até aos dias de hoje a legislar a IPI em Portugal.

Como referido no tópico sobre a Legislação, a 6 de outubro de 2009 foi, então, publicado o Decreto-lei nº 281/2009, com o intuito dar uma maior cobertura e resposta às necessidades territoriais que não se mostravam uniformes nem simétricas do ponto de vista geodemográfico, criando o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Apesar de existirem preocupações claras de intervir precocemente, as experiências nesta área em Portugal reflectem a existência de uma grande heterogeneidade e assimetria registando-se um número significativo de projectos em determinadas zonas geográficas, por oposição a outras onde eles são praticamente inexistentes (Serrano & Correia, 1998, pp. 28-29).

É de salientar então que as crianças do 0 aos 6 anos ficaram “protegidas” no que concerne à intervenção em caso de lacunas no seu desenvolvimento através do Decreto-lei nº 281/2009 (Intervenção Precoce na Infância) e mais recentemente o Decreto-lei nº 54/2018 (Regime Jurídico da Educação Inclusiva) veio vincar estes apoios.

Através do quadro seguinte podemos perceber, de uma forma sintética, a evolução da IP em Portugal.

Tabela 2 - Evolução da IPI em Portugal: Uma mudança de paradigma

(ANIP, 2016, p. 55)

	Antes	Agora
População-alvo	Crianças dos 3-6 anos com “deficiência”	Crianças dos 0-6 anos com perturbações do desenvolvimento e/ou risco e suas famílias
Contexto	Centros de estimulação Centros terapêuticos Instituições	Contextos naturais (domicílio, creche, jardim de infância, etc.)
Práticas	“Pronto- a-vestir”	“Feitas por medida” Individualização
Papel dos profissionais e famílias	Peritos/decisores = Recetores passivos de serviços	Facilitadores = Participação ativos/decisores
Objetivos/ resultados	Desenvolvimento da criança	Prevenção Desenvolvimento da criança Empowerment/capacitação das famílias
Estrutura organizada	Sectorial (com articulação pontual entre sectores) Serviços fragmentados	Intersectorial Base Comunitária Serviços integrados
Filosofia da IPI	Centrada na criança Baseada nos “défices”	Centrada na família Baseada nas “forças”

Posto isto, veremos em pormenor como decorre todo o apoio às crianças e suas famílias através do atual Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI).

2.3.1 – Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI)

O SNIPI foi criado através do Decreto-lei nº281/2009 para responder às crianças entre os 0 e os 6 anos que apresentem alterações no seu desenvolvimento.

Este tem como objetivos:

- Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades;
- Detectar e sinalizar todas as crianças com necessidades identificadas, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento;
- Intervir, após a deteção e sinalização, com base nas necessidades do contexto familiar de cada uma das crianças elegíveis, com o objetivo de prevenir ou reduzir atrasos no seu desenvolvimento;
- Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, de saúde e de Educação;
- Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Decreto-lei nº 281/2009, art. 4º).

Tendo em conta o Decreto-lei nº 281/2009, art.1º, o SNIPI consiste num “conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar”, com o objetivo de “garantir as condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a sua idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento” e resulta da atuação coordenada de três ministérios: Educação, Saúde e Trabalho e Solidariedade Social, cada um com um conjunto de competências, contando, claro, com o envolvimento das famílias e comunidade.

A 16 de junho de 2010, o comissariado do SNIPI, aprovou critérios de elegibilidade das crianças e respetivas famílias, sendo eles:

1. Alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitem o normal desenvolvimento e participação nas atividades típicas tendo em conta o contexto social e a idade;
2. Risco grave de desenvolvimento - devido a condições ambientais, psicoafectivas, e biológicas que possam levar a uma alta probabilidade de atraso no desenvolvimento (SNIPI, 2010).

Com a aprovação destes critérios de elegibilidade, o SNIPI pretendeu que fosse mais uniforme e mais claro o modo como era feita a eleição das crianças para a intervenção precoce, uma vez que existia uma urgência na definição e clarificação de critérios de elegibilidade pois, nos últimos anos, houve uma

grande procura por parte das famílias deste sistema, quando as mesmas careciam de outros meios de ajuda.

Assim, são abrangidas todas as crianças do grupo 1, ou as do grupo 2, desde que apresentem quatro ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental. As crianças/famílias que não são imediatamente elegíveis devem realizar avaliações periódicas tendo em conta a natureza de fatores de risco e a probabilidade de evolução destes fatores, isto é, os profissionais da ELI devem conseguir assegurar medidas de vigilância.

No entanto todo este processo de elegibilidade pode minar a relação de confiança entre a família e os profissionais, devido à “bateria” de questões, testes e instrumentos a aplicar à criança e à sua família. Por isso, já em 1998, Miller e Hanft referiram que a avaliação da criança deve ser

[m]ais do que definir a elegibilidade da criança para os serviços de IP ou estabelecer qual o seu nível de desenvolvimento, procura-se que seja o começo de uma longa viagem no campo da IPI, onde inúmeras oportunidades para uma relação entre pais e profissionais podem ser iniciadas (citado por Carvalho, 2002, p.273).

Olhando para a pirâmide seguinte podemos perceber melhor a organização da estrutura do SNIPI:

Figura 3 - Estrutura do SNIPI



(Adaptação de ANIP, 2016, p. 58)

Tendo em conta a tabela acima, podemos perceber que o SNIPI tem no topo da hierarquia uma Comissão de Coordenação, seguindo-se as Subcomissões de Coordenação Regional, depois ainda contemplam alguns

Núcleos de Supervisão Técnica e na base da tabela estão as Equipas Locais de Intervenção (ELI).

Segundo SNIPI (2010), a Comissão de Coordenação tem como principal papel assegurar a articulação das ações desenvolvidas ao nível de cada ministério e tem como competências:

- Articular as ações dos ministérios através dos departamentos designados responsáveis para o efeito;
- Assegurar a constituição de quipás multidisciplinares interministeriais para os apoios aos PIIP;
- Acompanhar, regulamentar e avaliar o funcionamento do SNIPI;
- Definir critérios de elegibilidade das crianças, instrumentos de avaliação e procedimentos necessários à exequibilidade dos PIIP;
- Elaborar o plano anual de ação, estabelecendo objetivos a nível nacional (SNIPI, 2010).

Segundo a mesma fonte, são 5 as Subcomissões de Coordenação Regional (SCR): SCR do Norte, SCR do Centro, SCR de Lisboa e Vale do Tejo, SCR do Alentejo e a SCR do Algarve.

As competências destas subcomissões são:

- 1- Apoiar a comissão de coordenação do SNIPI e transmitir as suas orientações aos profissionais que compõem as ELI;
- 2- Coordenar a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, segundo orientações do plano nacional de ação;
- 3- Proceder à recolha e atualização contínua da informação disponível e ao levantamento de necessidades da Região, contribuindo para a base de dados nacional;
- 4- Planear, organizar e articular a ação desenvolvida com as ELI e os núcleos de supervisão técnica;
- 5- Acompanhar a implementação das ELI;
- 6- Designar o elemento coordenador de cada ELI;
- 7- Integrar/ acompanhar os núcleos de supervisão técnica de dimensão distrital, constituídos por profissionais de várias áreas de intervenção das entidades previstas (SNIPI, 2010).

Relativamente aos Núcleos de Supervisão Técnica, estes são constituídos por profissionais das várias áreas de intervenção do MSSS, MS, ME com formação e reconhecida experiência na área da IPI.

Tendo em conta que a base de todo o funcionamento e a operacionalização do SNIPI são as ELI, será sobre elas que nos vamos debruçar no ponto seguinte, para assim percebermos melhor como funciona em concreto todo e qualquer apoio dado às crianças que destas equipas necessitam.

2.3.2- Equipa Local de Intervenção (ELI)

Em Portugal continental existem cerca de 160 ELI constituídas por profissionais de várias áreas: Educadores de Infância, enfermeiros, médicos de família, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas, entre outros.

As ELI atuam a um nível municipal, podendo englobar vários municípios ou desagregar-se em freguesias, isto de acordo com os modelos de atuação estipulados pela Comissão de Coordenação.

Estas encontram-se sediadas num dos centros de saúde de cada concelho e são constituídas por equipas multidisciplinares com funcionamento transdisciplinar assente em parcerias institucionais, integrando representantes dos três ministérios (MTSS, MS e MEC).

Também podem articula-se, sempre que se justifique, com os serviços de Educação, da Saúde e da Ação Social da comunidade. As reuniões ordinárias realizam-se na sede, semanalmente, em dia e horário fixo. São reuniões internas que contam com a participação de todos os elementos da equipa e onde é efetuada a análise das sinalizações, discussão de casos com base no PIIP e discussão de assuntos inerentes ao funcionamento do serviço.

O trabalho em equipa no modelo transdisciplinar é o que se procura seguir atualmente na ELI. Este modelo traz benefícios para todos os envolvidos: família, criança e profissionais. O principal destaque, face aos anteriores, é a diluição dos papéis entre os vários profissionais intervenientes. As fronteiras entre as especialidades são minimizadas e promovem o consenso entre os elementos da equipa, onde a família surge como parceira central e principal decisora no processo de avaliação e intervenção.

Figura 4: ELI - Equipas interserviços e transdisciplinares



Adaptação (ANIP, 2016, p. 61)

A transdisciplinaridade consiste na colaboração, comunicação e partilha de responsabilidade entre os membros da equipa. Cada membro da equipa ensina as aptidões da sua disciplina aos outros elementos. E verifica-se uma “diluição” de papéis que torna cada disciplina menos distinta. E possibilita um menor stress para a criança e família, maior coerência no diagnóstico, menor risco de informação contraditória, é mais económica para a família, verifica-se uma rentabilização dos técnicos. E contribui para suavizar o impacto da passagem para outros serviços. A família sempre deve ser incluído como um membro da equipe transdisciplinar (Hershberger, citado por Aleixo, 2014, p.61).

Assim, espera-se que as equipas que exerçam funções tendo por base um modelo de intervenção transdisciplinar consigam:

- Que os profissionais de diferentes áreas de especialização e famílias trabalhem em conjunto no planeamento e intervenção dos apoios e serviços que vão ao encontro das necessidades específicas da família e da criança;
- Implementar um conjunto de estratégias de forma regular e sistemática, através de troca de saberes, conhecimentos e informações que lhes permitam, em conjunto, resolver problemas, planear e implementar intervenções;
- Recorrer a estratégias de comunicação que facilitem o trabalho em grupo e que promovam o funcionamento em equipa e as relações interpessoais entre todos os profissionais da equipa;
- Que os diferentes elementos da equipa se apoiem mutuamente para descobrir e ter acesso a serviços baseados na comunidade e outros recursos formais e informais que respondam às necessidades da família e da criança;
- Que os profissionais e famílias colaborem entre si na identificação do profissional de que irá assumir o papel de ligação entre a família e os restantes elementos da equipa com base nas necessidades e prioridades da família e da criança (Division for Early Childhood, 2014).

Para estreitar esta transdisciplinaridade e para que família não sinta que a sua privacidade está a ser invadida por toda uma equipa, é escolhido um Responsável de Caso (RC), conforme as características e necessidades da família e da criança.

Segundo Aleixo (2014), o RC assume o contacto regular com a família e a criança, representando todos os profissionais, sendo responsável pela articulação e implementação do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) que integra os objetivos de todas as especialidades que se encontram na equipa. Podemos assim dizer que o RC transporta consigo a assimilação dos vários saberes dos outros profissionais da equipa e estes servem como consultores ao longo de toda a intervenção com a criança/família. Este ainda terá a função de apoiar o processo de corresponsabilização e capacitação das famílias.

“O profissional [RC] pode orientar a família na tomada de decisões, o que é substancialmente diferente de resolver os problemas pela família” (ANIP, 2016, p.205).

Espe-Sherwindt (citado por Serrano, 2007) afirma que no decorrer de toda a construção do processo da criança, o RC deverá ter conseguido criar uma relação que permita à família partilhar as suas histórias, identificar os principais cuidadores da criança, falar sobre o desenvolvimento da mesma, descrever as suas rotinas diárias, partilhar as suas forças e preocupações e identificar os seus recursos. Só assim se pode desenvolver um PIIP que constitua uma promessa para as crianças e famílias de que as suas forças serão reconhecidas, que as suas necessidades serão tidas em atenção, respeitando as suas crenças e valores e que as suas esperanças e aspirações serão facilitadas, encorajadas e realizadas.

Porém, um estudo realizado por Pimentel J. (2004) revela que apesar de serem mencionados os princípios de envolvimento da família e relações de parceria pais-profissionais, na prática não há uma adequada e contínua partilha de informação entre os técnicos e família durante o processo de avaliação/intervenção, pelo que se não pode confirmar a existência de uma plena parceria.

É importante também salientar que para se alcançar um verdadeiro trabalho de colaboração, é essencial que os profissionais da IPI adotem uma abordagem de consultadoria colaborativa (Buysse & Wesley, 2005). Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm & Clarke (2004) acrescentam ainda que a

consultadoria ajuda os prestadores de cuidados e aumentar os sentimentos de eficácia em relação à capacidade que possuem para ajudar as crianças.

Um dos componentes do modelo de Intervenção Precoce em Contextos Naturais de MacWilliam (2010) remete também para a consultadoria colaborativa em contextos de infância. Os EI são os principais prestadores de cuidados, dado que "passam com a criança horas suficientes para fazer a diferença, na sua trajetória desenvolvimental" (Almeida et al., 2011, p. 90). Para tal, os profissionais de IPI devem deixar de lado o papel de especialistas e adotar práticas de parceria e colaboração com todos os envolvidos na intervenção (Pimentel, 2005).

Posto isto, as ELI concretizam a sua atividade no contexto de vida da criança designadamente na residência, creche, ama, estabelecimento de educação, centro de saúde, IPSS ou outros locais a serem designados de acordo com as necessidades, tendo um conjunto de competências que segundo o Decreto-Lei nº 281/2009, são:

- a) Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;
- b) Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;
- c) Encaminhar crianças e familiares não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- d) Elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação;
- e) Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- f) Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e com os núcleos de ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;
- g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos Educativos;
- h) Articular com os profissionais das creches, amas e estabelecimentos de Educação pré-escolar em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI;
- i) Promover a participação das famílias no processo de avaliação e intervenção;
- j) Promover a articulação entre os vários intervenientes no processo de intervenção (art.7º).

Dado que a grande intencionalidade desta investigação consiste em averiguar como se dinamiza a IPI numa IPSS, mais concretamente em perceber como é que o EI a pode potenciar, através do seu trabalho colaborativo, convém de todo aprofundar e clarificar todos os processos desta colaboração e intervenção.

2.3.3 – Processo da Intervenção Precoce na Infância

O processo da IPI tem início com a denominada *Sinalização*⁴. Esta consiste na formalização e comunicação aos serviços de IPI de situações de crianças com alguma alteração do desenvolvimento ou quando existem fatores que colocam em risco esse desenvolvimento, no sentido de se encontrarem respostas adequadas para colmatar essas situações (ANIP, 2016).

Este processo tem início quando os profissionais de saúde, EI, professores, comissão de proteção de crianças e jovens em risco, serviços sociais, famílias ou outras pessoas identificam as situações acima descritas. Quando esta é feita por alguém que não a família, deve-se ter atenção para que esta seja informada e chamada a participar em todo o processo.

“É muito importante prestar toda a informação sobre o serviço, esclarecendo quaisquer dúvidas da família, mas também, e sobretudo, garantir que esta é igualmente a vontade da família” (ANIP, 2016, p. 103).

Posto isto, o documento da sinalização, que consta no site do SNIPI, deve ser entregue nas sedes de ELI da área de abrangência através do preenchimento do modelo próprio (Anexo I).

Seguidamente, a ELI deve organizar-se para iniciar a planificação dos próximos passos que passam pela forma como contacta pela primeira vez com a família, salvaguardando precocemente uma atuação centrada na família e promotora do trabalho interdisciplinar entre todas as pessoas que lidam com a criança.

O próximo passo será então a análise da sinalização e a posterior avaliação da criança e sua família.

Este momento do ciclo destina-se à identificação das preocupações, prioridades e recursos da família, bem como à identificação das competências funcionais da criança e das características do contexto, informação essencial para elaborar um plano de intervenção individualizado e específico para a criança e sua família (ANIP, 2016, p. 118).

Podemos assim afirmar que os *primeiros contactos* servem para se proceder à recolha de informação sobre a criança e a família. A troca de

⁴ Apesar de o Decreto-Lei nº 54/2018 usar o termo “Sinalização” para o documento que dá início ao processo da criança que precisa de algum tipo de apoio, em todos os documentos da IPI continua a vigorar o termo “Referenciação” tal como consta no Decreto-Lei nº281/2009.

informação entre a família e a ELI deve centrar-se na resposta às questões da família e na discussão sobre as suas preocupações. À medida que a relação entre a família e o profissional se vai estreitando, a natureza e o âmbito da partilha de informação irá evoluir.

A *Avaliação* da criança é sempre realizada pela ELI, enquanto equipa de funcionamento transdisciplinar, e procura-se sempre que o seja no mais curto espaço de tempo atendendo à problemática descrita e gravidade da situação.

Assim sendo, a ELI geralmente utiliza o que se designa por “Avaliação em Arena”. Neste procedimento de avaliação, um facilitador é selecionado para interagir com a criança, enquanto os restantes participantes se sentam à sua volta, ou numa área de observação, observando e tomando notas sobre os diversos domínios do desenvolvimento da criança. O facilitador, que pode ser um dos elementos da família, envolve a criança nas atividades previamente selecionadas para demonstrar as capacidades e dificuldades do desenvolvimento da mesma (Bergen, 1994).

As experiências vividas durante a avaliação em IPI poderão influenciar o que a família irá entender como o seu papel em todo o processo de intervenção. Se queremos que as famílias sintam que têm controlo, a nossa avaliação deverá também refletir a abordagem centrada na família (ANIP, 2016, p. 135).

Segundo a ANIP (2016), a identificação dos problemas de desenvolvimento e/ou fatores de risco biológico ou ambiental deve levar a ELI, se se justificar, à orientação simultânea para a consulta de desenvolvimento de referência. A mesma associação salienta que “são dois processos independentes e que, sendo geralmente elevado o tempo de espera para a primeira consulta de desenvolvimento, não é aceitável o atraso no início do acompanhamento da criança e família pela equipa local” (idem, p.59).

Para McWilliam (2003, p. 68) os objetivos da avaliação da criança são vários, mas devem ter como ponto de partida o conhecimento das preocupações e prioridades dos pais em relação aos seus filhos. Assim os objetivos passam por:

- ✓ determinar e documentar a elegibilidade da criança para os serviços de IPI;
- ✓ dar às famílias a informação que desejam sobre as suas crianças;

- ✓ sublinhar as potencialidade e capacidades da criança, assim como os contributos dos pais;
- ✓ assegurar que os pais tomem decisões depois de informados relativamente aos assuntos que os afetam, bem como aos seus filhos;
- ✓ obter informação acerca da criança que contribua para o desenvolvimento de um plano de intervenção adequado e eficaz.

Posto isto, quando a ELI reúne com a família para fazer a avaliação deve demonstrar que quem conduz a reunião é a família e o profissional da ELI deverá só fazer as perguntas que têm uma razão suficientemente válida, explicando a razão das mesmas, evitando assim dúvidas ou desconfianças que possam interferir na construção da relação.

É importante compreender que as expetativas da família em relação ao serviço da IPI podem ser bastante distintas. Os pais podem estar à espera de respostas sobre diagnósticos ou prognósticos, podem necessitar de apoio emocional, de informação sobre o desenvolvimento ou até de determinados serviços específicos, como fisioterapia, terapia da fala ou outros (ANIP, 2016, p. 112).

Existem vários modos de fazer perguntas à família e o profissional pode recorrer a várias formas sejam elas mais ou menos estandardizados. Cada profissional, dependendo da sua área de intervenção, pode aplicar determinados testes à criança e sua família. Todo este conjunto de instrumentos pode ser muito útil para o profissional, pois consegue adquirir muita informação, mas por outro lado, para a família pode ser uma fase difícil, morosa e dolorosa. Dai a ANIP (2016) alertar que,

[q]ualquer instrumento destinado ao processo de avaliação deve ser ajudar as famílias na identificação das suas preocupações, prioridades e recursos. Os instrumentos devem ser vistos como orientadores da recolha de informação (...), ao invés de serem utilizados de forma automática como procedimentos do profissional para uma suposta avaliação da família (p. 127).

De facto, talvez por tradicionalmente ser um momento considerado dos profissionais, é ainda frequente que estes iniciem as avaliações munidas de uma série de instrumentos estandardizados de recolha de informação que respondam às suas dúvidas enquanto especialistas de determinada área, sem contudo conseguir dar resposta àquilo que são as dúvidas, preocupações e necessidades de ajuda das famílias (idem. p. 119).

Muito embora sejam utilizados instrumentos formais de desenvolvimento aferidos para a população nacional, não é suficiente o quadro de desenvolvimento obtido para fundamentar a elegibilidade de acompanhamento pela IPI, uma vez que o comportamento da criança é determinado muitas vezes pelos contextos onde esta se encontra. Esses contextos mudam consoante a

rotina da criança e assim “a avaliação deverá ter em conta esses diferentes contextos. Os valores e a cultura a que a família e a criança pertencem deverão ser respeitados e tidos em conta na avaliação” (Bairrão, 1994, p.39).

Também McWilliam (2010) refere que qualquer cuidador que esteja mais de 15 horas por semana com a criança constitui-se como elemento significativo e deve ser incluído na intervenção. Podemos assim dizer que o EI, que pode passar até 30h semanais com a criança, é um grande potencializador da implementação da intervenção na criança. Assim sendo, o profissional da IPI também deve visitar este contexto, para poder intervir de forma diferente desde uma vertente mais segregadora, até à mais integrada. Então, é importante fomentar uma boa relação de cooperação na IPI, neste caso entre o EI e a ELI.

É a compreensão da qualidade do ambiente e interações familiares, da creche ou jardim de infância ou de outros ecossistemas da criança que permitirá uma melhor tomada de decisão em relação às possibilidades de intervenção mais adequadas a cada criança e família específicas no ambiente da IP (ANIP, 2016, p. 131).

Após a análise da ficha de sinalização, avaliados os critérios de elegibilidade e decidida a admissibilidade de acordo com os critérios de admissão, a ELI, no prazo de 30 dias, decide os procedimentos a aplicar e quem é o Responsável de Caso (RC) que, em conjunto com a família e prestadores de cuidados, assumirá a concretização do PIIP (Pinto & Ferronha, 2011).

Segundo o Decreto-lei n.º 281/2009, após a “eleição” da criança/família para a IPI, deverá ser elaborado um *Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP)*.

O PIIP é um dos documentos mais importantes na IPI, “(...) consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como a definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições” (Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro, 2009, art. 8º).

Assim, o PIIP deverá ser estruturado tendo em conta os recursos e as necessidades da criança e da família, os apoios a prestar, a data do início da execução do plano e o período provável da sua duração, podendo este ser alterado ou atualizado a qualquer momento. Ainda podemos referir que este deve ter em conta não apenas os problemas, mas também o potencial de

desenvolvimento da criança, a par das alterações a introduzir no meio ambiente para que tal potencial se possa afirmar. A família deve participar sempre na elaboração do PIIP, pois só assim ela reconhece que faz parceria com o prestador de serviços e que é fundamental a sua participação para o sucesso da intervenção.

De acordo com a ANIP (2016),

[s]endo a família a componente chave para uma intervenção eficaz, o principal objetivo na elaboração do PIIP será levar profissionais e famílias a trabalharem em conjunto, como equipa, na identificação de objetivos e mobilização de recursos formais e informais para ajudar as famílias a alcançarem os objetivos que escolheram (p.150).

Também neste documento deve constar a periodicidade da realização das intervenções realizadas junto da criança e famílias e o desenvolvimento das respetivas capacidades de adaptação. A descrição dos objetivos e estratégias traçadas com a família devem constar de forma simples e compreensível para todos. Segundo a ANIP, (2016) os objetivos devem ser descritos em poucas palavras e espelhar as mudanças que a família prioriza.

No caso das crianças que também estão integradas no regime jurídico da inclusão e têm também um PEI, o PIIP deve estar em articulação com este (Decreto-lei nº 281/2009, art.º 8) para que os dois se complementem, não haja sobreposição intervenções e para que todos os cuidadores trabalhem para a concretização dos mesmos objetivos.

Ainda a Circular nº S-DGE/2015/2555 acrescenta que os diferentes intervenientes no PIIP devem realizar encontros periódicos formais de planeamento, articulação, avaliação e monitorização do mesmo.

Para além de tudo isto, este deverá contemplar os procedimentos para o processo de transição da criança para outro contexto, como por exemplo a transição para o para o 1º ciclo, que deve ser comunicada, pela ELI, ao diretor da escola escolhida pelos pais, até dia 31 de março de cada ano (Circular nº S-DGE/2015/2555 de 20 de julho).

Podemos observar na tabela que se segue um resumo exemplificativo dos momentos mais importantes em todo o processo da IPI.

Tabela 3 - Descrição dos vários encontros na IPI

Encontros	Expetativas e atividades
Referenciação	Comunicar e formalizar os serviços de IPI sobre a situação das crianças e suas famílias, no sentido de se encontrarem respostas adequadas.
Primeiros contactos	Identificar expectativas da família em relação à intervenção.
Avaliação em IPI	Identificar preocupações, prioridades e recursos da família. Reconhecer as competências funcionais da criança e as características dos contextos.
Desenvolvimento do PIIP	Estabelecer um compromisso e definir objetivos, atividades e recursos que apoiem as expetativas e as necessidades da família e da criança.
Implementação e monitorização	Pôr em prática as estratégias e as actividades nos vários contextos naturais da criança (domicílio e contextos formais de Educação e cuidados) e monitorizar o processo e plano de intervenção.
Avaliação dos resultados e da satisfação	Avaliar os resultados da intervenção e satisfação da família na perspetiva do seu controlo sobre o processo e do seu fortalecimento e não só ao nível da concretização dos objetivos.
Transição	Planificar e preparar cuidadosamente a mudança na vida das crianças e famílias, nomeadamente quando termina o programa de intervenção precoce e se dá a passagem para outro contexto ou serviço, para que ocorra da forma mais harmoniosa possível.

Adaptação de Simeonsson et al., citado por ANIP, (2016, p. 96)

Boavida, J. (2017) resume também todo o processo da IPI como

[um] processo que se inicia no rastreio universal e identificação dos problemas de desenvolvimento, passa pela seleção de casos a apoiar, pela avaliação da criança, pela identificação de preocupações, prioridades, recursos e dificuldades da família e pela elaboração e implementação dum plano individualizado de intervenção precoce (PIIP). Este processo incluiu avaliações periódicas e reajustes, com base nas alterações verificadas ao logo do tempo (p.35).

As crianças aprendem ao longo do tempo de forma contínua e no contexto de relações de afeto com os seus principais prestadores de cuidados (pais e EI). Assim, o Educador de Infância fica com a responsabilidade de potencializar a IPI e é por isso que no ponto seguinte nos iremos debruçar sobre o EI.

3. Educador de Infância (EI)

“Ser educador de infância acarreta muitas dificuldades, preocupações e responsabilidades, estando a atuação dos profissionais intimamente relacionada com os seus valores e com a sua ética” (Pires, 2007, p. 144). Torna-se assim fundamental, clarificar nesta dissertação, o papel dos Educadores de Infância que são quem promove as primeiras aprendizagens da criança num contexto formal e organizado.

3.1 - O papel do Educador de Infância

Tendo em conta a opinião de Rey (2002) “as competências profissionais do educador de infância estão diretamente relacionadas com uma inteligência situacional que consiste em mobilizar e integrar as capacidades adaptadas a uma série de situações variadas e imprevistas que dão sentido à aprendizagem” (pp. 183,184).

Pires (2007), defende que o EI deve ser um orientador que proporciona todos os meios para que as crianças se apropriem de novos conhecimentos.

Assim podemos dizer que o EI deve observar as crianças de forma individual, e o grupo em geral, de modo a compreender as necessidades e a melhor forma de atuar, refletindo sobre a sua prática e colocando em ação diversas estratégias de acordo com as suas observações. Para isso necessita de organizar e planificar as suas atividades de forma a que as crianças possam colaborar e interagir consigo e com os restantes colegas. “O educador de infância ao providenciar fronteiras adequadas e estruturas fiáveis ajuda a criança a fomentar o seu potencial, tanto em trabalho cooperativo, como para realizar as suas próprias ações” (Pires, 2007, p. 142).

O mesmo autor ainda alerta para a sensibilidade desta profissão, pois a mesma depende da formação pessoal de cada EI, referindo ainda que na “formação dos educadores de infância, deverá existir a preocupação de os sensibilizar para a questão da dignidade profissional” (p. 145).

Gonçalves (2008) salienta que as funções que ainda se reportam às competências do EI são a componente da prática pedagógica através da gestão

e desenvolvimento dos currículos, através das planificações e da respetiva avaliação.

Cró & Pinho (2011) também manifestaram a sua opinião sobre o papel do EI. Estes defendem que a função deste passa por auxiliar e apoiar a criança a desenvolver atividades necessárias e fundamentais à formação pessoal e social demonstrando-lhes e ensinando-as a interagir, a cooperar e a conviver com crianças da sua idade e de idades diferentes através de atividades grupais e de brincadeiras. Todo este trabalho ajuda o outro, contribuindo para a construção e desenvolvimento da sua capacidade crítica e da tomada de decisões. Estas aprendizagens são ferramentas que estimulam a criança a falar de si e das suas necessidades e dificuldades.

Também a nossa legislação aborda este tema conferindo um perfil geral e específico ao Educador de Infância, publicado nos Decreto-lei nº 240/2001 e no Decreto-lei nº 241/2001. Será sobre estes decretos que nos vamos debruçar no ponto seguinte.

3.2 – Perfil de desempenho profissional do Educador de Infância

No nosso Sistema Educativo, a educação de infância é uma realidade, salientando assim a prioridade da construção e afirmação permanente de uma identidade profissional para o Educador de Infância.

Assim sendo, em 2001 foi aprovado o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, publicado no Diário da República o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância.

Segundo este decreto,

[o]s educadores de infância são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

(...) as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação

profissional para a docência quer para acreditação de tais formações (Decreto-lei nº 240/2001).

Seguindo esta linha de pensamento, a formação de Educadores de Infância é fundamental para se proporcionar um contexto de qualidade e, conseqüentemente, promover um bom desenvolvimento em todas as crianças.

Podemos afirmar que este perfil constitui assim um quadro orientador para a organização dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e a acreditação dos mesmos cursos nos termos legais.

Relativamente às especificidades do perfil do EI foi através do Decreto-lei nº241/2001 que se veio a perceber como iria funcionar.

Assim, e passando a citar este decreto, cabe ao EI

[a] orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar (...) nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, (...). Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto-lei nº 241/2001).

Também este Decreto-lei veio dar competências ao EI para organizar o ambiente educativo, especificando no seu ponto 2, alínea a) que o EI “[o]rganiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”.

No que concerne à planificação do EI, o mesmo decreto legisla-a no sentido de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança seja rico e variado. Assim o EI deverá planificar “(...) actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (ponto 3, alínea d).

O EI deve observar a criança em vários momentos (no grande e pequeno grupo e individualmente) para compreender as diferenças, facilidades, dificuldades e necessidades da mesma. Só assim conseguirá fazer uma avaliação de qualidade. Deverá também ser realizada numa perspetiva formativa, para promover o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança de forma individual e grupal.

Relativamente à relação e à ação educativa, o EI relaciona-se com a criança promovendo autonomia e a sua segurança afetiva.

Por isso, este decreto responsabiliza o EI pelo envolvimento das crianças nos projetos que tiveram iniciativa quer por parte do EI quer por parte da criança, “(...) desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (ponto 4, alínea b).

Também este perfil é claro no que concerne à integração do currículo – (capítulo III, ponto 1), quando afirma que o EI deve mobilizar “(...) o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (...)”, pormenorizando as diferentes áreas de conteúdo.

Posto isto, podemos afirmar que caberá a cada profissional recorrer ao Perfil de Desempenho Profissional como uma referência para a dignificação da sua profissão e para a promoção da educação de infância como a primeira etapa de educação básica.

Uma vez que o nosso trabalho está intrinsecamente ligado à educação especial achamos por bem incluir ainda uma alusão ao papel do EI na intervenção precoce e conseqüentemente na promoção de uma de educação inclusiva.

3.3 - O papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce na Infância

A nossa investigação tem apontado, de forma consistente, que grande parte do desenvolvimento e aprendizagens ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, sendo este período de extrema importância, já que é nesta altura que a criança manifesta e revela grande parte do seu potencial.

Tendo em conta o pensamento de Castro & Gomes (2000) o EI desempenha um papel crucial na deteção precoce de dificuldades, uma vez que está numa posição privilegiada para o fazer: tem um contacto diário com as crianças e é-lhe permitido um olhar conhecedor sobre a criança mais “desapaixonado” e mais lúcido que o dos pais. Podemos assim interpretar que, para os EI é essencial uma clara dedicação e vocação, assim como a

competência de saber “olhar” com muita atenção para os sinais de alerta, estar disponível para cada uma das crianças e, em simultâneo, com o grupo no seu todo. Nesta perspetiva, é imprescindível que os EI estejam atentos e sejam competentes para compreender as particularidades e dificuldades de cada criança. Só assim poderão constituir um suporte de competências para a deteção precoce.

Daí Correia et al., (2003) defenderem que na área de intervenção e investigação

(...) intervir precocemente é estar atento a múltiplos factores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta às angústias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações quotidianas (p.19).

Segundo Canário (2006), para que um trabalho na IPI obtenha sucesso será crucial ter em consideração dois fatores fundamentais. Um prende-se com a estreita colaboração entre Educadores de Infância, equipas técnicas e direções dos estabelecimentos; o outro é o modo como tratamos as crianças, o modo como as vemos e as ajudamos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, entendemos que no contexto da IPI a relação entre o EI e os técnicos da ELI terá de passar obrigatoriamente por uma boa colaboração. Pois esta é, sem dúvida, a forma mais importante que o EI tem para potenciar a IPI.

3.3.1 – A relação do Educador de Infância com a Equipa Local de Intervenção

A colaboração do EI na IPI passa por trabalhar de forma contínua com os elementos que integram as ELI. Esta relação levará à rentabilização dos recursos existentes, mas para tal, deverá haver uma reflexão conjunta para delinear estratégias de ensino/aprendizagem.

O que se pretende é que esta colaboração ajude os envolvidos a responder adequadamente às necessidades educativas das crianças com risco de desenvolvimento e a proporcionar aos EI meios, mais eficazes, para responderem às necessidades das mesmas.

Para Gallagher et al., (1998)

[a] capacidade para desenvolver e manter programas que, com sucesso, respondam a este desafio, respondendo, assim, também eficazmente às necessidades de serviços manifestados pelas crianças e famílias, depende, em grande medida, do facto de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de ir ao encontro dos interesses da criança e respectiva família (p. 67).

No entanto, Buysse & Wesley (2005) alertam para que a consultadoria e a colaboração não são processos iguais, mas podem ser complementares. Assim, os autores sugerem a aplicação de uma abordagem de consultadoria em colaboração, de forma a promover o sucesso da intervenção.

Pimentel, Gronita, Matos, Bernardo & Marques (2016) acrescentam que

[n]ão estranhe se, ao colaborar com os profissionais de IPI, estes pedirem a sua opinião, e quiserem saber quais as necessidades que tem com aquela situação em vez de tentarem prescrever soluções especializadas. Trata-se da forma como estes profissionais consideram que melhor poderão ajudar a promover o desenvolvimento da criança em causa e apoiar a sua família (p. 53).

Tjernberg & Mattson (2014) reforçaram ainda que a cooperação entre profissionais especializados é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

Dentro deste contexto, foram ajustadas por Lieber et al. (citado por Odom, 2007), algumas recomendações após a implementação e análise de um programa inclusivo, cujo objetivo foi promover a colaboração em equipa. Recomendações que pretendem promover o trabalho em equipa, tais como:

- aceitar positivamente as mudanças, demonstrando-se disponível à receção de opiniões de outros profissionais face à prática pedagógica;
- os educadores devem ser pró-ativos na mudança, promovendo e organizando encontros e reuniões para o debate da inclusão;
- os educadores devem ser flexíveis de modo a integrar várias perspetivas no planeamento e elaboração de um pensamento conjunto no sentido de promover mudanças e estabelecer compromissos;
- os educadores devem promover o desenvolvimento de estratégias de comunicação e criar formas de comunicação (Lieber, citado por Odom, 2007, p. 74).

3.4 - O papel do Educador de Infância na Educação Inclusiva

A inclusão, assim como as práticas inclusivas devem garantir a todas as crianças um ensino de qualidade que se caracteriza pela dinâmica, sendo funcional e benéfico para o seu desenvolvimento. Por isso, compreendemos que

a educação inclusiva exige que sejam aplicadas práticas educativas flexíveis que atentem à identidade de cada um.

Ainscow (1998) defende que o processo de inclusão de todas as crianças na educação de infância vem implicar um esforço por parte do EI no que respeita à integração de um trabalho em equipa que exige multidisciplinariedade e, por sua vez, a partilha de informação e experiências, sendo estas essenciais para a inclusão.

Também a European Agency for Development in Special Needs Education elaborou o perfil do professor inclusivo em 2012, tendo sido identificados quatro valores fundamentais relacionados com o ensino e a aprendizagem para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos. São eles:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, pp. 12-18).

No mesmo documento, podemos verificar a importância da formação contínua nos professores e EI, assim como a necessidade de serem dadas aptidões aos professores/Educadores de Infância para lidar com as mudanças e exigências ao longo das suas carreiras. Neste sentido, transcrevemos a seguinte citação que vai ao encontro do que acabamos de referir:

- Os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional contínuo.
- A formação inicial de professores é o primeiro passo da aprendizagem ao longo da vida; ensinar é uma atividade de aprendizagem;
- A abertura à aprendizagem de novas aptidões e a procura ativa de informação e aconselhamento é uma atitude positiva e não uma fraqueza;
- Um professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva. O conhecimento básico é fundamental para todos os que entram na profissão, mas a aprendizagem contínua é essencial;
- A mudança e o desenvolvimento em educação inclusiva são constantes e os professores precisam de aptidões para lidar com as mudanças e as exigências ao longo das suas carreiras (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 19).

Assim sendo, é necessário repensar a formação dos Educadores de Infância, pois é extremamente importante formar estes profissionais para que saibam trabalhar em e para contextos inclusivos.

Landrum (citado por Dias & Cadime, 2013), afirma que,

[o]s desafios atuais implicam uma aliança entre diferentes atores, das autoridades educativas, às universidades e escolas, no sentido de aprofundar esta cultura inclusiva. Parece necessário a criação de oportunidades de formação específica no domínio, aprofundando a relação entre os desenvolvimentos teóricos e a investigação, com as práticas dos educadores no seu trabalho quotidiano (p. 104).

É essencial que o EI esteja preparado para dar resposta a todas as crianças e deve estar ciente da importância do seu papel e de todo o trabalho que deverá desenvolver e de como o deverá fazer. Este “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia L. , 2013, p. 96).

As atitudes do EI influenciam bastante a inserção de crianças com outro tipo de cuidados no seu desenvolvimento, pois estas irão influenciar a receptividade das restantes crianças do grupo. Porém, existem demasiadas problemáticas, o que nem sempre facilitam a ação do EI. Assim, este tem de estar sensibilizado para o grupo de crianças que terá perante si e para as problemáticas que algumas possam apresentar. Não deve deixar-se apoderar de atitudes de receio, resistência e preocupação, pois estas tornarão o seu trabalho mais difícil podendo levá-lo a rejeitar as crianças, o que não é o pretendido. Deverá ser capaz, em conjunto com a equipa multidisciplinar, de identificar, avaliar e procurar a melhor solução.

Correia L. (2017) defende que os EI pretendem assegurar uma educação de qualidade para todos os seus alunos e que farão todos os esforços para que eles possam adquirir as competências básicas necessárias ao sucesso. No entanto, estes poderão sentir-se inseguros por não terem tido uma preparação adequada destas matérias ao longo da sua formação. Assim, mais uma vez a formação de Educadores de Infância nesta área torna-se quase “obrigatória”, sob pena de assistirmos a prestações educacionais inadequadas. Deste modo, “os educadores necessitam de formação específica, seja ela dentro do quadro de formação inicial, da formação especializada, ou da formação continuada” (p.50).

Contudo, tal como refere Silva (2009):

a inclusão não depende, apenas, da formação (...), mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um (p. 151).

Sandall & Schwart (2005) referem ainda que “as crianças com NEE precisam de um ensino direcionado e explícito para atingir os objetivos de aprendizagem e para tirar proveito do currículo específico para crianças em idade pré-escolar” (p.141).

Desta forma no que se refere à inclusão de um aluno com algum tipo de alteração no seu desenvolvimento num grupo de educação infância, o EI deve seguir o mesmo procedimento de como quando recebe uma outra qualquer criança nova na sala. Como tal, todo o grupo da sala deverá estar informado de que irá receber um novo elemento e, por norma, as crianças não possuem preconceitos pré-estabelecidos ou rígidos. Caso a criança use cadeira de rodas, bengala, ou algum tipo de apoio, deve permitir-se que os alunos “experimentem”, questionem, o que facilitará o processo de aproximação tanto do aluno com “problemas”, que também vai temeroso, como do grupo que está “curioso” e cheio de expectativas (Almeida M. , 2005).

As estratégias que são utilizadas no contexto de sala devem ser também alvo de preocupação e assim, impreterivelmente, deverão ser ajustadas às crianças e ao grupo. Sandall & Schwartz (2005) entendem que este ajuste é necessário “porque [envolve] planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários, atividades e transcrições como o objetivo de proporcionar participação e aprendizagem” (p. 57).

Posto isto, os mesmos autores defendem que o *espaço de sala* deve ser organizado por áreas que facilitem a mobilidade segura das crianças, que essas áreas estejam bem delimitadas e definidas por espaços de aprendizagem; o EI deve planear e concretizar *atividades ajustadas às competências* das crianças no sentido destas serem autónomas nas suas escolhas; deve-se disponibilizar *materiais* funcionais e atrativos adequados às crianças, mantendo-os organizados para que o manuseamento e acessibilidade aos mesmos, por parte das crianças, esteja facilitado.

Podemos ainda acrescentar ainda que para a inclusão de todas as crianças ser um processo natural, o Educador de Infância deve promover um clima de amizade entre elas e sensibilizá-las para uma filosofia inclusiva. O diálogo é bastante importante para ajudarmos as crianças a compreenderem que algumas têm dificuldades e necessitam de ser ajudadas e respeitadas.

Sempre que um ambiente escolar respeite as diferenças e as pessoas que o constituem se mantenham informadas e atualizadas, o preconceito e o estereótipo começarão a ser menores e, conseqüentemente, as crianças crescerão com uma mente mais aberta. Quando um ambiente escolar revela dificuldades em se tornar inclusivo, este processo poderá ser mal sucedido e as crianças acabam por sofrer com isso. Desta forma, estas crianças crescerão com estigmas, a sua autoestima será baixa, o seu modo de se relacionar com o outro tornar-se-á desconfortável e dificilmente sentirá confiança na pessoa que é e naquilo que é capaz de realizar.

É preciso também compreender que “não só as crianças poderão ser diferentes, mas os professores também são diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006, p.6), só assim poderemos contribuir para uma educação inclusiva das crianças, adolescentes e profissionais de educação.

PARTE II- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria (...). Na vida superior, a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra (Pessoa, F., citado por ANIP 2016, p.27).

1- Objeto de Estudo

1.1 - Identificação da problemática e pergunta de partida

Partindo do pressuposto de que a investigação nasce de um problema, o objetivo da sua formulação e pesquisa é torná-lo individualizado e dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos defrontamos e pretendemos resolver.

Após a realização do enquadramento teórico sobre o tema em questão e da vivência diária resultante da nossa prática profissional, parecem-nos haver ainda lacunas na forma como as crianças com atrasos de desenvolvimento são intervencionadas pelos EI, nomeadamente se necessitarem de um enquadramento de IPI. Como hoje em dia as crianças passam muito tempo nas creches e jardins de infância é muitas vezes o EI a dar o primeiro alerta sobre algo de “anormal” no desenvolvimento destas.

Tendo em conta a opinião de Correia et al., (2003),

[d]eve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento se estabelecem nos primeiros anos de vida (p. 19).

Apesar de termos um suporte legislativo que prevê a existência da IPI para apoiar as famílias e as crianças em risco, o aumento de casos e, por vezes, o pouco investimento nos meios humanos ao nível da IPI tem levado à limitação da intervenção direta das ELI.

Logo, se estas crianças estiverem inseridas num contexto de educação de infância, faz com que o EI fique com a responsabilidade de promover todo um conjunto de estratégias, “supostamente” indicadas pelas ELI, para efetivar um desenvolvimento de qualidade nas crianças. Gallagher et al., (1998) defendem que,

[a] intervenção precoce se apresenta como um puzzle fragmentado no qual várias peças competem por recursos e influência. Um compromisso partilhado no sentido de prestar apoio a todas as crianças e suas famílias, independentemente da diversidade, permitirá que as mesmas tenham acesso aos serviços de que necessitam, para que possam dar resposta aos desafios que a vida lhes coloca (p.75).

Já a ANIP, (2016) afirma que,

[c]edo se compreendeu que, num país com recursos económicos limitados, a forma mais realística de organizar serviços de intervenção precoce seria através do aproveitamento e rentabilização dos recursos materiais e humanos existentes. A articulação e coordenação formais de instituições de Saúde, Educação e Segurança Social em cooperação com instituições privadas foi a chave encontrada para se prestar, serviços integrados, capazes de dar respostas abrangentes a crianças e famílias envolvendo a comunidade (pp.62, 63).

Mas como se coloca esta ideia na prática? Esta é uma das questões que nos assola e assim, pretendemos especificar todo o processo desta articulação de serviços da IPI com uma IPSS.

Após a identificação da nossa problemática, surgiu então uma pergunta de partida, tradutora do problema que pretendemos resolver: *Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do Educador de Infância?*

Uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Isto significa que, se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder. (...) Convirá, portanto, formular uma pergunta precisa cujo sentido não se preste a confusões. (...) Permite-nos simplesmente saber aonde nos dirigimos e comunica-lo aos outros. Resumido, para poder ser tratada, uma boa pergunta de partida terá de ser precisa (Quivy & Campenhoudt, 2013, pp. 34-36).

1.2 – Objetivos da investigação

Um objetivo “pode tratar de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de predizer tal fenómeno” (Fortin, 2003, p. 40).

Posto isto, o presente trabalho, com base na garantia da inclusão de todas as crianças na educação infância, desde a creche até ao final do jardim de infância, tem como objetivo geral *averiguar como se dinamiza a IPI numa IPSS.*

Para além deste grande objetivo, traçamos objetivos mais específicos para estreitarmos um caminho mais conciso, no sentido de obtermos uma resposta clara e exequível. Assim, pretendemos também:

- *compreender qual o papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce na Infância;*
- *perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre o Educador de Infância e a Equipa Local de Intervenção;*

- *identificar estratégias para que o Educador de Infância possa potenciar a Intervenção Precoce na Infância numa IPSS.*

2- Opções Metodológicas

2.1 - Método

A nossa investigação assentará num método intensivo sendo descrito como um Estudo de Caso.

Bell (2010, p.23) defende que “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)”.

Tendo em conta a opinião do autor supracitado, e como nesta investigação, a qual tem por base uma dissertação de mestrado, só temos um ano para a desenvolver, consideramos o Estudo de Caso o método mais adequado ao processo.

Também Neves (2016) afirma que “numa primeira definição, o estudo de caso permite ao investigador focalizar a sua pesquisa numa problemática emergente”, neste caso centrado num contexto educativo específico e “assim, captar a sua complexidade enquanto sistema delimitado e integrado, cujos limites nem sempre são fáceis de estabelecer” (p.116).

Desta forma, considerou-se pertinente o desenvolvimento do estudo de caso, numa IPSS, dado ser um dos contextos educativos onde os Educadores de Infância exercem funções pedagógicas. Para além de podermos entender melhor e refletir sobre o trabalho desenvolvido nestas instituições, também podemos ter uma maior facilidade de abordagem aos participantes, podendo maximizar estes recursos melhorando as respostas educativas.

Posto isto, esta IPSS tem as valências de creche e de jardim de infância, ou seja, tem crianças desde os 3 meses até aos 6 anos de idade (idade de abrangência da IPI) e com uma prevalência significativa de casos sinalizados para a IPI (existem 7 crianças apoiadas por uma ELI).

Assim sendo, este estudo decorrerá no ano letivo de 2018/19, tendo em conta as opiniões e representações de 5 EI da IPSS. A escolha dos participantes constituiu-se de uma forma intencional, uma vez que foram propositadamente selecionados por possuírem experiência com crianças abrangidas pela IPI.

Para que o nosso estudo tivesse registo de opiniões de vários intervenientes na IPI, tentamos ainda realizar entrevistas aos técnicos da ELI que dão apoio a esta IPSS. Apesar de os mesmos se terem mostrado recetivos e disponíveis para tal, infelizmente, todo o processo burocrático exigido pela Subcomissão Regional iria ultrapassar os prazos limite da nossa investigação, pelo qual não foi possível a recolha desta informação.

2.2 - Metodologia

A elaboração de uma investigação de carácter científico implica a prática de uma abordagem metodológica, da qual se destacam dois tipos: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa.

Na presente investigação irá ser adotada uma abordagem de carácter qualitativo, pois segundo Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Os mesmos autores referem ainda que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.

Posto isto, entendemos que a abordagem qualitativa é a mais assertiva para a nossa investigação, uma vez que pretendemos analisar as opiniões de um determinado grupo de pessoas sobre o tema abordado, pessoas essas que trabalham diretamente num contexto educativo que envolve os serviços da IPI.

Os autores supracitados consideram também que a perspectiva da abordagem qualitativa é a de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que este ocorre. Neste sentido, o investigador deve dar relevância ao relato dos atores diretos da ação.

Ainda podemos acrescentar, apoiados na opinião dos mesmos autores, que na investigação qualitativa os dados obtidos incluem transcrições de

entrevistas, registos e o investigador deve analisar os dados recolhidos respeitando, tanto quanto possível, a sua fiabilidade e validade segundo o qual foram registados ou transcritos.

2.3 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

A técnica escolhida para a recolha de dados foi a da entrevista semiestruturada, pois através da mesma, pretendemos encontrar pontos de reflexão das ideias explanadas na componente teórica ao ouvir a exposição da temática na primeira pessoa. Ou seja, pretendemos recolher dados através dos profissionais que estão diretamente ligadas ao foco da investigação, permitindo assim analisar a forma como os entrevistados interpretam as questões levantadas e as “resolvem” na realidade que vivenciam. Assim, através das suas representações poderemos responder de forma mais assertiva aos objetivos traçados para esta investigação.

Tendo em conta a opinião de Tuckman (2000), a entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, [pois] consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas, de cada uma das pessoas, vão reproduzir as suas noções, interpretações e interesses” (p. 517).

Bodgan e Biklen (1994) afirmam que “[n]as entrevistas semiestruturadas tem-se a oportunidade de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p.135). Assim poderemos comparar as respostas dadas pelos diferentes EI, analisando as suas diferenças e semelhanças, e tentaremos fazer uma ponte entre a teoria e a realidade descrita pelos entrevistados.

Para realizar uma entrevista é necessário todo um processo, ou seja, segundo Carmo & Ferreira (1998), antes é necessário definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, prepará-los, marcar a data, a hora, o local, obter e manter a confiança deles. O entrevistador deve saber escutar, dar tempo para “aquecer” a relação e manter o controlo com diplomacia. As questões derivam de um guião de entrevista onde se define e regista o essencial do que se pretende obter, embora na interação com o entrevistado,

este tenha liberdade de resposta, falando livremente sobre os seus pontos de vista. Finalmente, registam-se as observações sobre o comportamento do entrevistado e registam-se também as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

Desta forma e tendo como finalidade proceder à recolha de dados através da entrevista semiestruturada, o nosso instrumento de investigação assentará num guião de entrevista para realizar às EI de uma IPSS (Anexo II).

A elaboração dos guiões das entrevistas pretende responder aos objetivos mencionados anteriormente com vista à concretização dos mesmos, para além de conter toda uma planificação ao pormenor da preparação do ambiente, da apresentação do tema às entrevistadas e a descrição de como é que deverão decorrer as entrevistas. Este guião ainda contempla uma série de questões dirigidas às diferentes entrevistadas tendo como objetivo a recolha de informação, gravada com a prévia autorização das intervenientes.

2.3.1 - Validação das questões para as entrevistas

Cunha A. (2008) salienta a importância de se validar a semântica do instrumento antes de aplicá-lo, pois se este instrumento for incoerente e confuso, a sua análise pode ser prejudicada. Além disso, é importante que a linguagem utilizada no instrumento fique próxima da linguagem dos respondentes, evitando, assim, a incompreensão dos itens.

Seguindo esta linha de pensamento, e numa perspetiva de validação, as questões orientadoras das entrevistas às EI foram previamente apresentadas a um grupo de pessoas composto por duas Educadoras de Infância (uma do setor privado e outra do setor público), e uma professora especialista em metodologias de investigação com o objetivo de fazer um pré-teste sobre as mesmas. Assim, pudemos ter a opinião de vários profissionais sobre a clareza, pertinência e necessidade das questões que compõem o guião para que pudessem responder aos objetivos definidos no nosso estudo.

Seguidamente, procedemos às mudanças ao nível da construção frásica para eliminar ambiguidades e completar com algumas alterações sugeridas, que

nos pareceram pertinentes, tais como anular perguntas semelhantes. O guião ficou então validado e pronto a ser aplicado. A informação recolhida será posteriormente analisada e interpretada, sintetizada e comparada de forma a serem retiradas as respetivas conclusões.

2.4 – Caracterização da amostra

A amostra que teremos em conta será uma amostra de conveniência, uma vez que está enquadrada num estudo de caso e não é representativa a nível nacional.

O estudo de caso foi realizado dentro de um IPSS do distrito do Porto, composta pelas valências de creche e jardim de infância.

Será pertinente proceder à caracterização das valências que compõem esta IPSS, salientando o nº de crianças totais, nº das crianças apoiadas pela ELI, o nº de Educadoras de Infância e o nº de ajudantes de ação educativa por sala.

Tabela 4 - Caracterização da IPSS: Valência de Creche 2018/2019

Sala	Nº de crianças na Sala	Nº de crianças com apoio da ELI	Educadoras de Infância	Ajudantes de Ação Educativa
Berçário A	8	0	0	2
Berçário B	8	0		2
1 ano – A	12	0	1	2
1 ano - B	12	0	1	2
2 anos – A	15	3	1	1
2 anos - B	15	1	1	1
Total	70	4	4	10

Tabela 5 - Caracterização da IPSS: Valência de Jardim de Infância 2018/2019

Sala	Nº crianças na sala	Nº de crianças apoiadas pela ELI	Educadoras de Infância	Ajudantes de Ação Educativa
3 anos	22	0	1	1
4 anos	20	0	1	1
5 anos	19	2	1	1
3, 4 e 5 anos	19	1	1	1
Total	80	3	4	4

Tendo em conta a informação acima, podemos salientar que esta IPSS conta com 150 crianças das quais 7 estão a ter apoio no domínio da IPI.

Nesta instituição trabalham 9 Educadoras de Infância (todas do sexo feminino) e 14 ajudantes de ação educativa. Entrevistaremos 5 EI, pois são aquelas que estão, ou já estiveram, com crianças com atrasos e/ou alterações de desenvolvimento e, conseqüentemente, também apoiadas pela IPI.

De salientar que as salas que têm casos de crianças abrangidas pela IPI têm dois adultos (Educadora de Infância e ajudante ação educativa) permanentes na sala.

Tabela 6 - Caracterização das Educadoras de Infância entrevistadas

Educadora de Infância	Formação académica	Anos de serviço	Nº de crianças que teve com apoio da IPI	Ano letivo 2018/2019 nº de crianças com apoio da IPI
EI1	Licenciatura	18	3	2
EI2	Licenciatura + pós-graduação em educação especial	20	3	1
EI3	Licenciatura + 3 pós-graduações (supervisão pedagógica, gestão de centros educativos e educação especial)	26	2	0
EI4	Licenciatura	18	1	0
EI5	Licenciatura + pós graduação em educação especial	15	6	3

De acordo com a tabela acima, todas as Educadoras de Infância têm entre 15 a 26 anos de serviço, tendo todas elas experiência com crianças também apoiadas no âmbito da IPI. Neste ano letivo, só duas EI é que não têm crianças no domínio da IPI, mas no passado já tiveram experiência com crianças abrangidas pela IPI.

2.5 – Procedimentos de Recolha de dados

Assim, todas as entrevistadas foram informadas de que as entrevistas iriam ser gravadas, dos objetivos da investigação, da sua pertinência e dos fins a que se destinam, da confidencialidade dos dados recolhidos, tendo sido autorizada a sua gravação em documento apresentado para o efeito (ANEXO III).

As entrevistas às Educadoras de Infância decorreram dentro da instituição em que estas trabalham, em horário não letivo e em locais, previamente acordados, com ambientes protegidos de interrupções e ruídos do exterior. Todas elas decorreram de forma fluída e dentro de cada uma foram surgindo outras questões pertinentes para o tema. Procedemos seguidamente à análise e discussão das representações das EI, identificando cada Educadora de Infância com o símbolo EI1, EI2 e assim sucessivamente. A transcrição completa de cada entrevista poderá ser consultada nos anexos desta dissertação (Anexo IV).

2.6 - Análise e discussão dos resultados

Este ponto é o coração do relatório. É constituído por tabelas e figuras ou por texto, conforme a natureza do projeto. (...) deve enfatizar os aspectos mais relevantes e chamar atenção para o que for mais importante. Alcançar este equilíbrio é quase uma arte, pelo que é possível que necessite de várias versões até se dar por satisfeito com o resultado (Bell, 2010, p. 215).

O grande objetivo deste estudo é explorar como se dinamiza a Intervenção Precoce na Infância, numa IPSS. Para tal, tentamos através da entrevista semiestruturada compreender o papel do Educador de Infância na área da IPI, perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre o

El e os técnicos da ELI e, por fim, identificar estratégias para que o El possa potenciar a IPI.

Como já foi referido, foram realizadas entrevistas às Educadoras de Infância tendo em conta os pontos acima citados e agora iremos proceder à análise de dados e à subsequente categorização dos mesmos.

A análise e interpretação dos dados será efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados que permitirão comparar os dados obtidos com as conceções teóricas.

De acordo com Strauss e Corbin (citados por Afonso, 2005), existem três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação conceptual e teorização.

Assim sendo, estes dados apresentar-se-ão através de tabelas onde constam colunas com as dimensões, categorias e subcategorias, de acordo com os objetivos da investigação, e ainda serão completados com unidades de registo/indicadores e unidades de contexto/citações.

Segundo Bell (2010) nesta análise “[d]evem ser sugeridas abordagens diferentes, eventualmente mais apropriadas. Devem também tirar conclusões relativamente à forma de a aperfeiçoar na prática” (p. 216).

Para uma melhor compreensão da análise efetuada decidimos que a cada tabela corresponderá a análise de uma subcategoria, onde colocaremos pequenos excertos das entrevistas.

Assim, a tabela que abaixo se apresenta diz respeito à forma como as nossas entrevistadas pensam ter adquirido competências para a intervenção na IPI.

Tabela 7 - Análise de conteúdo: Aquisição de competências para intervir na IPI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Papel na IPI	Aquisição de competências para intervir na IPI	Prática laboral	<i>E14: A experiência e a prática leva a que tu consigas (...) perceber e desenvolver competências, caso a caso.</i> <i>E15: Olha, depois de 15 anos de serviço a receber alguns casos difíceis, pois cada vez</i>

				<i>mais nos chegam casos de crianças com atrasos de desenvolvimento(...);</i>
			Formação académica inicial	<p>EI1: <i>A formação académica inicial fica muito aquém do que é necessário para trabalhar com crianças (...) com necessidades específicas;</i></p> <p>EI2: <i>Não foi com a formação inicial, pois o bacharelato deu-me poucas competências, falou-se muito pouco nestes casos ou quase nada;</i></p> <p>EI3: <i>Foi com a formação académica inicial, no sentido de perceber que há ali um problema;</i></p> <p>EI5: <i>A minha formação inicial teve duas grandes lacunas: a intervenção em creche e a intervenção com crianças com necessidades Educativas.</i></p>
			Especialização	<p>EI1: <i>Depois da especialização penso que tenho mais a noção de quando algo está mal (...) de como posso colmatar as falhas;</i></p> <p>EI2: <i>Agora, quando tirei a especialização em Educação especial (...) fiquei com uma noção do que é isto;</i></p> <p>Ei5: <i>Com a especialização que tirei;</i></p>
			Ações de formação	EI5: <i>Por isso tenho frequentado acções de formação mais específicas em algumas problemáticas;</i>
			Orientações da ELI	<p>EI3: <i>(...) mas depois sinto necessidade de procurar apoio. Se me indicarem o que tenho de fazer eu consigo;</i></p> <p>EI5: <i>Sempre que posso faço mil e uma questões à Educadora da ELI e às terapeutas, mas nem sempre é fácil.</i></p>

De acordo com as informações recolhidas, podemos então interpretá-las da seguinte forma: as Educadoras de Infância sentem que *adquiriram competências para intervir na área da IPI* através de vários meios, sendo eles: a prática laboral, a formação académica inicial, a especialização, a frequência de ações de formação e também através das orientações das técnicas da ELI que são vistas como “fonte” de enriquecimento.

A European Agency for Development in Special Needs Education, (2012, p. 19) salienta que “a mudança e o desenvolvimento em educação inclusiva são constantes e os professores precisam de aptidões para lidar com as mudanças e as exigências ao longo das suas carreiras”.

Assim sendo, relativamente à *prática laboral*, podemos salientar que o facto de as Educadoras de Infância desta amostra terem mais de 10 anos de experiência foi um aspeto referido em duas das entrevistas - EI4 e a EI5.

A *formação académica* inicial foi apontada pelas EI como deficiente para trabalhar nesta área; apenas uma referiu que foi com o seu curso inicial que adquiriu competências para intervir nesta área, embora a seguir acrescentasse que depois sente necessidade de pedir apoio – EI3: “foi com a formação académica inicial, no sentido de perceber que há ali um problema” mas depois acrescentou que “depois sinto necessidade de procurar apoio”; Todas as outras foram de opinião que a formação inicial não abordou muito a IPI, não se sentindo preparadas para intervir quando saíram da faculdade. Por exemplo, a EI1 referiu “[a] formação académica inicial fica muito aquém do que é necessário para trabalhar com crianças (...) com necessidades específicas”;

Correia L. (2017) vai ao encontro deste sentimento quando afirma que os EI poderão sentir-se inseguros por não terem tido uma preparação adequada nestas matérias ao longo da sua formação.

No que concerne à *especialização* é de referir que das cinco Educadoras de Infância, três – EI1, EI2 e EI5 - tiraram a especialização em educação especial e focaram este aspeto como essencial para a aquisição de competências. Por exemplo, a EI5 especificou mesmo que a aquisição das competências foi feita “[c]om a especialização que tirei”.

A Educadora de Infância EI5 focou a necessidade de frequentar ações de formação sobre problemáticas específicas – EI5: “[p]or isso tenho frequentado ações de formação mais específicas em algumas problemáticas”.

Estas ideias vão ao encontro do que Correia L. (2017) defende, “os educadores necessitam de formação específica, seja ela dentro do quadro de formação inicial, da formação especializada, ou da formação continuada” (p.50).

Finalmente, as *orientações fornecidas pelas técnicas da ELI* também foram apontadas como uma forma de aquisição de competências. Por exemplo, a EI5 afirmou na sua entrevista que “sempre que posso, faço mil e uma questões à educadora da ELI e às terapeutas, mas nem sempre é fácil”. Também a European Agency for Development in Special Needs Education (2012, p. 12) corrobora esta ideia quando afirma que “[a] colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores”.

Na tabela que se segue, será apresentada a *forma como as Educadoras de Infância entrevistadas percebem o papel do EI na IPI*.

Tabela 8 - Análise de Conteúdo: Forma como percebem o papel do EI na IPI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Papel na IPI	Forma como percebem o papel do EI na IPI	Referenciar	EI1: <i>O educador de infância é o primeiro meio...para conseguir apoio;</i> EI2: <i>Primeiro para detetar;</i> EI3: <i>Somos as primeiras a dar conta que algo não está bem.</i>
			Alertar a família	EI2: <i>Tomar a iniciativa...e falar com a família;</i> EI5: <i>Somos as primeiras a alertar a família;</i>
			Intervir	EI2: <i>(...) o nosso apoio na sala com o apoio das terapeutas;</i> EI3: <i>Trabalhar no sentido de desenvolver aquilo que está atrasado;</i> EI4: <i>Desenvolver estratégias e formas de conseguires atingir aquilo que é suposto;</i> EI5: <i>Cabe-nos a nós o papel de uma intervenção maior, pois estamos mais tempo com as crianças do que alguns pais.</i>

De acordo com as informações recolhidas, podemos então verificar que as Educadoras de Infância entrevistadas reconhecem, de uma maneira geral que

os *EI* têm um *papel* importante *na IPI*, apontando três focos essenciais. São eles: a sinalização, o alerta da família e, posteriormente, a intervenção na criança.

Por um lado, as EI1, EI2 e a EI3 consideram o papel do EI importante na *sinalização*, pois geralmente são as primeiras a detetar que algo não corresponde aos parâmetros desejados. Por exemplo, a EI3 referiu mesmo “somos as primeiras a dar conta que algo não está bem”. Tendo em conta o pensamento de Castro & Gomes (2000) o educador desempenha um papel crucial na deteção precoce de dificuldades, uma vez que está numa posição privilegiada para o fazer. Assim, é imprescindível que os EI estejam atentos e sejam competentes para compreender as particularidades e dificuldades de cada criança. Só assim poderão constituir um suporte de competências para a deteção precoce.

Talvez por isso a EI2 e a EI5 focaram o fato de as EI serem as primeiras a dar o *alerta à família*, “[s]omos as primeiras a alertar a família”;

Mas o ponto mais focado entre todas as entrevistadas foi a *intervenção na própria criança*. Ou seja, para a maioria das entrevistadas, o papel do EI na área da IPI assenta no trabalho direto que estas deverão desenvolver com a criança. Por exemplo, a EI3 mencionou a importância de “[t]rabalhar no sentido de desenvolver aquilo que está atrasado”; a EI4 dirigiu a sua atenção para “desenvolver estratégias e formas de conseguires atingir aquilo que é suposto” e a EI5 salientou ainda que “cabe-nos a nós o papel de uma intervenção maior, pois estamos mais tempo com as crianças do que alguns pais”. Esta representação corrobora o pensamento de Canário (2006) - para que um trabalho na IPI obtenha sucesso, será crucial ter em consideração o modo como tratamos as crianças, o modo como as vemos e as ajudamos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que concerne à subcategoria *dificuldades na intervenção com crianças apoiadas pela IPI* foram vários os aspetos focados. Praticamente cada EI apontou um aspeto diferente levando-nos a acreditar que este é um dos pontos com menor unanimidade, apesar de algumas dificuldades poderem estar correlacionadas, como podemos ver na tabela que se segue.

Tabela 9 - Análise de Conteúdo: Dificuldades na intervenção com crianças apoiadas pela IPI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Papel na IPI	Dificuldades na intervenção com crianças apoiadas pela IPI	Famílias	EI2: (...) falar com os pais (...) há pais que não aceitam, é muito complicado; EI5: são as famílias, como as convencemos que algo está fora do normal (...) mentalizá-las que todos temos de trabalhar (...);
			Processo da IPI	EI5: todo o processo da IPI (...) para mim estes casos são para ontem e para a ELI isto é para se ir fazendo (...) “ah aqui na creche fazemos uma intervençãozinha e depois no JI começamos a sério”;
			Articular as estratégias e o trabalho de sala	EI1: (...) conseguir articular o trabalho de sala (...) com aquilo que a IPI quer trabalhar; EI3: estar sempre a chamar atenção da criança para as regras da sala (...) porque ele não entendia (...) e chorava muito; EI5: gerir todas as estratégias e atividades que devemos fazer com estas crianças e todo o teu trabalho de sala (...);
			Extensão dos grupos	EI2: (...) quando os grupos são extensos...se tiveres menos crianças podemos fazer muito mais em função dessas crianças;

Assim sendo, podemos referir como dificuldades as seguintes: as famílias, o processo da IPI, a extensão dos grupos de crianças e a articulação das estratégias com o trabalho de sala.

No que concerne às *famílias*, as EI referiram esta dificuldade, estando ligada à resistência que algumas famílias demonstram em aceitar a intervenção no âmbito da IPI - EI2: “(...) há pais que não aceitam, é muito complicado”- e também focaram a dificuldade de partilhar a responsabilidade da implementação de trabalho junto das famílias - EI5: “(...) mentalizá-las que todos temos de trabalhar”. Então, podemos concluir que as Educadoras de Infância e os pais ainda demonstram dificuldades em compreender as expectativas de cada um. ANIP, 2016, vai ao encontro destas representações quando afirma “[s]e

queremos que as famílias sintam que têm controlo, a nossa avaliação deverá também refletir a abordagem centrada na família” (p. 135). Assim, é necessário que cada uma das partes se coloque na posição da outra, para tentarem chegar a um consenso, sem ferir suscetibilidades.

Relativamente ao *processo*, modus operandi da IPI, a EI5 apontou a demora e a quantidade de intervenção feita pela ELI como uma das dificuldades que sente ao lidar com estes casos - EI5: “todo o processo da IPI (...) para mim estes casos são para ontem e para a ELI isto é para se ir fazendo (...); «ah, aqui na creche fazemos uma intervençãozinha e depois no JI começamos a sério»”.

A dificuldade mais mencionada pelas EI, foi a da articulação de estratégias com o trabalho de sala. As Educadoras de Infância EI1, EI3 e EI5 referiram que lhes é difícil conjugar o que tinham programado no seu plano curricular de sala e as estratégias ou atividades de estimulação que as técnicas da ELI lhes passam - EI5: “gerir todas as estratégias e atividades que devemos fazer com estas crianças e o todo o trabalho de sala”. Apesar de na creche e no jardim de infância não haver um curriculum obrigatório, é notório que as EI têm a tendência para dar uma grande importância ao seu projeto curricular. Gardou (2003) afirma que o “ensino pré-escolar, espaço privilegiado de socialização ainda preservado pela ditadura dos programas, assume bem, de uma forma global, o seu papel inclusivo (p. 57)”. Assim, não fará muito sentido tanta dificuldade de adaptação de estratégias e aprendizagens quando não há um programa a cumprir. Apenas temos as OCEPE (2016) que, como o seu próprio nome indica, são orientações. Talvez o problema aqui não seja tanto o programa a cumprir, mas talvez esteja relacionada com a dificuldade que a seguir vamos analisar, o tamanho dos grupos/turmas.

A última dificuldade apontada refere-se à *extensão dos grupos*, alegando que se tiverem menos crianças poderão dar mais atenção às crianças que tem apoio pela IPI - EI2: “(...) quando os grupos são extensos (...) se tiveres menos crianças podemos fazer muito mais em função dessas crianças”. É de salientar que, na creche ainda não há lugar para a redução de número de crianças por sala quando existem casos de crianças apoiadas pela IPI, pois quem gere esta valência é o MTSS. Porém, no JI só há lugar à redução do número de crianças,

se uma criança tiver ao abrigo do Decreto-lei nº54/2018, isto é, se tiver um RTP (art. 21º) que contemple o pedido para esta redução. Para além de que o grupo não pode ter mais que duas crianças nesta situação (Despacho Normativo nº10 - A/2018, art. 3º, nº2). No entanto, esta redução pode ou não ser aceite, pois a decisão da mesma é da responsabilidade do diretor de cada instituição.

A tabela que se segue demonstra a opinião das nossas entrevistadas sobre *quem faz as sinalizações para as IPI*.

Tabela 10 - Análise de conteúdo: Processo de sinalização da criança

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Papel na IPI	Processo de sinalização das crianças	Médico	EI5: <i>Tive dois casos que foi o médico, por coincidência o mesmo médico;</i>
			Educadora de Infância	EI1: <i>Sou eu;</i> EI2: <i>Geralmente é a Educadora;</i> EI3: <i>Eu nunca fiz, o caso que tive foi a Educadora da creche. Eu prefiro referenciar para outro apoio que temos aqui na instituição (...) é mais eficaz, na minha opinião, do que a ELI;</i> EI4: <i>No meu caso foi sempre a Educadora;</i> EI5: <i>De 6 casos, 4 fui eu.</i>

Apesar de estar contemplado no Decreto-lei nº281/2009, (art.5º) que compete ao MS: “i) Assegurar a detecção, sinalização e acionamento do processo de IPI; ii) Encaminhar as crianças para consultas ou centros de desenvolvimento, para efeitos de diagnóstico e orientação especializada, assegurando a exequibilidade do PIIP aplicável”, a maioria das entrevistadas afirma terem sido as *EI as principais intervenientes no processo de sinalização*. Aliás, como se pode constatar no Anexo IV, houve mesmo duas Educadoras de Infância (EI1, EI5) que revelaram alguma estranheza no fato dos médicos não sinalizarem algumas crianças com claros atrasos de desenvolvimento. Talvez

por a EI ser uma das pessoas que passa mais horas com a criança, este tem um cenário privilegiado para a deteção de que algo não corresponde aos parâmetros desejados. McWilliam (2010) refere que, qualquer cuidador que esteja mais de 15 horas por semana com a criança constitui-se como elemento significativo e deve ser incluído na intervenção. Podemos assim dizer que o EI ao passar cerca de 30h semanais com a criança é um dos grandes responsáveis pela sinalização destas crianças quando deteta que algo não está a correr como o esperado no seu desenvolvimento. Num relatório sobre a IPI, Madureira (2018), também foram detetadas mais sinalizações feitas pelo “sistema de Educação/IPSS do que por outros elementos potencialmente referenciadores” (p. 11).

Sobre o *período de tempo entre a sinalização e a intervenção* vamos agora analisar o conteúdo das respostas que estão exemplificadas na tabela seguinte.

Tabela 11 - Análise de conteúdo: Períodos de tempo entre a sinalização e a intervenção

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Períodos de tempo entre sinalização e intervenção	Muito tempo	<p>EI1: <i>tenho casos que demoraram 1 ano;</i></p> <p>EI2: <i>(...) acho que nunca é antes de 2 a 3 meses;</i></p> <p>EI3: <i>foi um processo complicado...acabou por não haver intervenção nenhuma, pois o PIIP só se fez no final do ano letivo e depois a criança foi embora;</i></p> <p>EI4: <i>Podem ser meses, o normal não existe...demora imenso tempo;</i></p> <p>EI5: <i>De outubro até fevereiro são quantos, 5 meses, acho inadmissível;</i></p>

Esta foi uma das questões em que houve mais unanimidade entre as Educadoras de Infância respondentes, pois todas acham que este é um *processo*

moroso, podendo demorar entre 2 meses a um ano letivo - EI5: “De outubro até fevereiro são quantos, 5 meses, acho inadmissível”.

Relativamente a esta demora poderão apontar-se como principais razões o excesso de crianças a que as ELI têm de dar resposta, pois durante a entrevista à EI4 (anexo IV) esta referiu que, a ELI com quem trabalha apoia cerca de 150 crianças.

Assim, as EI referem (anexo IV) que as principais prejudicadas são as crianças e que esta situação acaba por descredibilizar a intervenção da própria ELI. Havendo mesmo uma Educadora de Infância (EI3) que referiu que, por ela, não referencia/reencaminha as crianças para a ELI e sim para um serviço particular que a instituição fornece com parceria com a segurança social. No seu entendimento, este é mais eficaz por ser mais rápido e pontual nos tempos de intervenção.

Apesar de Pinto & Ferronha (2011), afirmarem que após a análise da ficha de sinalização, avaliados os critérios de elegibilidade e decidida a admissibilidade de acordo com os critérios de admissão, a ELI, no prazo de 30 dias, decide os procedimentos a aplicar, estes prazos não estão a ser respeitados na prática. Já o Decreto-lei nº54/2018 nos artigos 20º, 21º e 22º determina prazos limites desde a sinalização até à homologação do RTP podendo ir até aos 45 dias úteis.

A tabela que se segue, demonstra a *periodicidade das intervenções* diretas feitas pela ELI, na opinião das EI entrevistadas.

Tabela 12 - Análise de Conteúdo: Periodicidade de intervenções diretas dadas pela ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Periodicidade de intervenções diretas	0 a 45 minutos por semana	<p>EI4: <i>poucas vezes, se for é uma vez por semana e isso é muito pouco (...);</i></p> <p>EI3: <i>Durante um ano vieram duas vezes (...);</i></p> <p>EI2: <i>45 minutos e quando é (...);</i></p>

				EI5: <i>para 3 crianças a Educadora da ELI vem cá 45 minutos por semana (...);</i>
			45 a 90 minutos por semana	EI1: <i>todas as semanas... dependendo do nº de meninos... da gravidade da problemática (...) uma a duas vezes por semana, 45 minutos cada momento.</i>

Sobre a periodicidade da intervenção, as EI indicaram na sua maioria que são *períodos semanais de 45 minutos*, podendo estes serem dados a várias crianças em simultâneo. Apenas uma Educadora de Infância (EI1) referiu que, dependendo do caso, poderá haver uma intervenção duas vezes por semana, de 45 minutos cada.

Como esta questão levantou, em todas as entrevistas, a necessidade de se falar sobre o porquê destes “timings”, surgindo muitas opiniões de que, no fundo, convergiam em “*pouco tempo de intervenção*”, achámos pertinente elaborar um tabela para uma melhor análise de conteúdo das opiniões sobre este tema.

Tabela 13 - Análise de Conteúdo: Opinião sobre a periodicidade das intervenções diretas dadas pela ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração a ELI	Opinião sobre a periodicidade das intervenções diretas	Nula	EI3: <i>a intervenção foi nula (...) a criança faltava e às vezes as técnicas também faltavam;</i>
			Pouca	EI1: <i>(...) existem muitas interrupções letivas (...) muitas reuniões extra e muitas avaliações doutros meninos e as reuniões com os pais têm de ser feitas no horário em que supostamente se está a apoiar a criança (...);</i> EI2: <i>É muito limitada, é uma intervenção que deveria ser mais continuada;</i> EI4: <i>Deviam vir mais tempo e para mais áreas (...) a gestora de caso é a psicóloga (...) porque é que não pode vir a terapeuta da fala se é preciso? (...) não faz sentido nenhum.</i>

				<p>EI5: 45 minutos para 2 crianças não é nada (...) ELI deveria estar algumas tardes connosco assim ela conseguiria fazer atividades com todos, com algum rendimento (...) pois na ELI só o GC é que intervém diretamente com a criança (...) as outras terapeutas (...) dão orientações ao GC e este depois nos grandes, 45 minutos divide pelas 2 crianças (...);</p>
--	--	--	--	--

No que diz respeito à opinião e/ou representação sobre a *periodicidade dos apoios diretos* é unânime a opinião das Educadoras de Infância considerando-a *pouca*. Alegam que um tempo semanal não é suficiente para se dar um apoio concreto, que estas intervenções deveriam ser mais continuadas, chegando mesmo a haver a opinião (EI5) de que “as técnicas da ELI deveriam estar algumas tardes em trabalho direto com a criança”.

Outro ponto focado foi o facto de só o GC poder dar apoio direto, mesmo quando as crianças têm necessidade de outras terapias em simultâneo. As Educadoras de Infância pensam que se a criança tem atrasos em várias áreas, os terapeutas dessas áreas deveriam também dar apoio direto à criança - EI4: “Deviam vir mais tempo e para mais áreas (...) a gestora de caso é a psicóloga (...) porque é que não pode vir a terapeuta da fala se é preciso? (...) não faz sentido nenhum”.

Finalmente foi mencionado que, para além do período semanal ser pouco, este nem sempre é realizado devido às interrupções letivas usufruídas pelas técnicas da ELI, às reuniões com os pais ou às avaliações de novos casos que são realizadas dentro dos tempos de apoio diretos a estas crianças - EI1: “(...) existem muitas interrupções letivas (...) muitas reuniões extra e muitas avaliações doutros meninos e as reuniões com os pais têm de ser feitas no horário em que supostamente se está a apoiar a criança (...)”.

No que diz respeito à *periodicidade de reuniões* entre a *ELI* e as *EI* houve alguma discrepância no timing das reuniões, porém houve unanimidade relativamente ao conteúdo das mesmas. A tabela seguinte demonstra esta análise.

Tabela 14 - Análise de Conteúdo: Periodicidade de reuniões da ELI com o EI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Periodicidade de reuniões da ELI com EI	Trimestral	EI2: Normalmente é trimestral (...) para fazer avaliação do PIIP;
			Tempo da intervenção direta	EI1: São reuniões informais antes ou depois da intervenção (...) mas nada muito concreto, não há atas, não fica nada escrito, fica sempre tudo muito no ar; EI2: Pode-se falar um pouco na sala depois da intervenção, mas não muito; EI4: (...) usas o tempo dos 45 minutos para também falares com as técnicas (...); EI5: Estive com a educadora e TF na minha sala enquanto observavam duas crianças (...) tirando isso as reuniões são feitas “off record” na sala, nos ditos 45 minutos (...) fazer a intervenção.
			Outros momentos	EI1: não há reuniões. Só quando há necessidade de reunir com os pais (...); EI3: As reuniões que tive sempre foram reuniões a tentar reunir a equipa toda. Reunimos duas vezes acho eu. Uma antes do natal e outra em fevereiro; EI4: (...) reunião formal é com os pais, quando se vai fazer avaliação do PIIP e se estiver programada essa avaliação; EI5: Reuni com a TO, a educadora da ELI e a mãe de uma criança para fazermos o PIIP.

Podemos concluir que *não há um momento pré-estabelecido* para que a EI e as técnicas da ELI se reúnam para troca de informação, apesar de na Circular nº S-DGE/2015/2555 estar definido que “os diferentes intervenientes no PIIP devem realizar encontros periódicos formais de planeamento, articulação, avaliação e monitorização do mesmo”.

Mais uma vez foi mencionado o uso do tempo semanal da intervenção direta para a troca de saberes e informações sobre a criança - EI4: “(...) usas o tempo dos 45 minutos para também falares com as técnicas (...)”.

As Educadoras de Infância EI1, EI3, EI4 e a EI5 reforçaram a ideia de que as reuniões existem quando há necessidade de reunir com os pais para avaliar o PIIP- EI1: “não há reuniões. Só quando há necessidade de reunir com os pais (...)”. Estas reuniões podem realizar-se mesmo trimestralmente como a EI2 referiu – “[n]ormalmente é trimestral (...) para fazer avaliação do PIIP”.

Esta questão das avaliações do PIIP levantou uma outra questão com as Educadoras de Infância EI1, EI4 e EI5 que se prende com a avaliação das aprendizagens realizadas por estas crianças. Como é que é feito este registo? Com base em que aprendizagens esperadas? Assim, passaremos a fazer uma análise do conteúdo destas respostas, como se explicita na tabela abaixo.

Tabela 15 - Como é feito o registo de aprendizagens realizadas pelas crianças abrangidas pela IPI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Registo/ Avaliação de aprendizagens das crianças	PIIP	EI1: <i>Os objetivos do PIIP são avaliados com a mãe, aliás esses objetivos são traçados pelas famílias e não pela escola; (...) não faz sentido nenhum. Acho que o PIIP devia ser muito melhor articulado. Não podemos ter em conta só as necessidades da família, porque a família não faz trabalho pedagógico (...) depende muito da família que se apanha (...) uma família que tem uma consciência mais pedagógica até pode aceitar as sugestões (...) mas se tiveres uma família que dá mais prioridade a cuidados básicos será mais complicado trabalhar as partes pedagógicas;</i>
			PEI	EI1: <i>se tiver um PEI, não há essa avaliação trimestral (...) é feita normalmente com o professor da Educação especial que a está a acompanhar.</i> EI4: <i>quando se trata de uma criança que tem um PEI, (...), aí é diferente não aplico o meu, pois não é aplicável porque os meus objetivos estão desajustados (...);</i>

			Plano Desenvolvimento Individual (PDI)	EI5: <i>eu faço as avaliações das crianças por trimestres e como eu tenho um PDI diferente para cada uma (...) vai ser sobre esse plano que vou avaliar, pois para mim 3 objetivos, como está no PIIP, é muito básico.</i>
			Outros	EI1: <i>crianças que só têm o PIIP (...) é feita uma avaliação normal, igualzinha à das outras crianças todas. Porque não há currículo alternativo, pois não é uma criança com currículo diferente;</i> EI4: <i>Faço a minha avaliação normal (...) perante os parâmetros normais para a faixa etária (...);</i>

Podemos constatar que não há uma regra geral para a *realização da avaliação de aprendizagens* das crianças em educação de infância. Ou seja, enquanto que a Educadora de Infância de creche EI5 consegue adaptar o seu *plano* de desenvolvimento individual às necessidades e dificuldades da criança - EI5: “eu faço as avaliações das crianças por trimestres e como eu tenho um PDI diferente para cada uma (...) vai ser sobre esse plano que vou avaliar, pois para mim três objetivos, como está no PIIP, é muito básico”. As Educadoras de Infância EI1, EI4 de jardim de infância fazem a avaliação da criança com base em *parâmetros pré-estabelecidos para a faixa etária* - EI4: “Faço a minha avaliação normal...perante os parâmetros normais para a faixa etária (...)”. Porém, segundo as OCEPE (2016) “(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, mas antes como referências que permitam situar um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 8), acrescentando ainda que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10). Assim, não se entende muito bem a necessidade da “obrigatoriedade” de fazer uma avaliação segundo parâmetros pré-estabelecidos para as faixas etárias, contudo, é compreensível que as EI necessitem de um grupo de controlo para avaliar o desenvolvimento.

As Educadoras de Infância também expressam a opinião sobre o *conteúdo do PIIP*, como sendo redutor e pouco pedagógico – EI1: “Acho que o PIIP devia ser muito melhor articulado. Não podemos ter em conta só as necessidades da família, porque a família não faz trabalho pedagógico (...)”. Porém, segundo a ANIP (2016) os objetivos devem ser escritos em poucas palavras e espelhar as mudanças que a família prioriza. No entanto, não podemos deixar de salientar que o fato de a criança não ter um PEI associado ao PIIP, poderá levar a uma “incógnita” sobre o que é que deve ser trabalhado ao nível pedagógico com crianças que apresentam atrasos de desenvolvimento – EI1: “se tiver um PEI, não há essa avaliação trimestral (...) é feita normalmente com o professor da educação especial que a está a acompanhar”. É de evidenciar que a legislação (Decreto-lei nº 54/2018) só prevê a elaboração de um PEI se a criança tiver um RTP que contemple medidas adicionais entre as quais adaptações curriculares significativas. Ou seja, só se a criança estiver abrangida pelo novo regime da educação inclusiva e for abrangida por medidas que alterem o currículo pedagógico da criança. Digamos que esta situação, a ser determinada numa creche ou jardim de infância, só acontecerá se o atraso ou problemática for mesmo muito acentuada. Posto isto, a parte educativa/pedagógica fica um pouco desprotegida para depois se poder fazer uma articulação com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A tabela que se segue expõe a *caracterização da relação das EI e a ELI* e podemos ver, pelas citações abaixo mencionadas, que as relações vão variando em função de cada técnico.

Tabela 16 - Análise de Conteúdo: Caracterização da relação do EI com a ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Caracterização da relação	Positiva	<i>EI1: são sempre pessoas que estão dispostas a ajudar, a colaborar, mas infelizmente temos uma relação distante. Elas ou vêm dar apoio à criança ou falamos, porque o tempo é muito cronometrado;</i>

				<p>EI2: <i>Há alturas em que concordámos e está tudo bem (...) conversando e havendo cedências de parte a parte as coisas vão-se fazendo;</i></p> <p>EI4: <i>Geralmente é boa, com a educadora gosto bastante, é muito na minha linha de atuação. A psicóloga também gosto, é mais “soft” e por vezes falta o que não ajuda a manter uma relação;</i></p> <p>EI5: <i>Com a educadora é boa, tento falar e perguntar e tenho sempre uma boa recetividade. Com a TF falei com ela uma vez e gostei bastante, depois fizemos o PIIP, passou-me algumas estratégias, como imagens/símbolos a utilizar com a criança, mas a seguir passou o caso para a educadora da ELI.</i></p>
			Negativa	<p>EI2: <i>(...) quando não estamos de acordo o ambiente fica pesado (...) elas tentam impor certas estratégias e esquecem-se do grupo e entramos um pouco em choque;</i></p> <p>EI3: <i>(...) não tivemos relação, pois os contatos foram muito poucos. (...) quando tínhamos, às vezes desesperava, pois eu dizia uma coisa e elas diziam outra (...) mas sinceramente não fiquei com boa impressão do funcionamento da ELI.</i></p> <p>EI4: <i>A TO da ELI não tenho tão boa ideia, é muito bonito no papel, mas depois na prática não é bem assim. Chegou a dar 1h para duas crianças, mas como não corria bem separou-as e depois praticamente não houve mais intervenções. As estratégias eram vagas e não muito viáveis de aplicar num grupo de 22 crianças;</i></p> <p>EI5: <i>Com a TO, só estive com ela na elaboração do PIIP, achei-a muito assertiva, mas depois falta a algumas sessões e não consigo chegar à fala com ela sempre que preciso.</i></p>

Tendo em conta a opinião das EI, as *relações mais próximas* são com as *educadoras da ELI* - EI4: “geralmente é boa, com a educadora gosto bastante, é muito na minha linha de atuação”, EI5: “[c]om a educadora é boa, tento falar e perguntar e tenho sempre uma boa recetividade”. O facto da educadora da ELI ser a técnica que vai mais ao terreno da creche/jardim de infância e ter formação

sobre este contexto, talvez possa ajudar a que tenha mais a noção do tipo de trabalho, da rotina e da dinâmica do grupo. As terapeutas trabalham mais em gabinete e, talvez por isso, não têm tanto contato com as Educadoras de Infância e a noção do trabalho desenvolvido em creche/jardim de infância não esteja tão presente. EI5: “[c]om a TO, só estive com ela na elaboração PIIP, achei-a muito assertiva, mas depois falta a algumas sessões e não consigo chegar à fala com ela sempre que preciso”,

Podemos dizer que todas as Educadoras de Infância demonstraram um pouco a necessidade de *ter uma relação mais próxima* - EI1: “são sempre pessoas que estão dispostas ajudar, a colaborar, mas infelizmente temos uma relação distante”, EI2: “(...) conversando e havendo cedências de parte a parte as coisas vão-se fazendo”, EI4: “A psicóloga também gosto, é mais “soft” e por vezes falta o que não ajuda a manter uma relação”, EI5: “(...) mas depois falta a algumas sessões e não consigo chegar à fala com ela sempre que preciso”.

Apenas a Educadora de Infância EI3 referiu que não conseguiu estabelecer relação com a ELI – “(...) não tivemos relação, pois os contatos foram muito poucos. (...) quando tínhamos, às vezes desesperava, pois eu dizia uma coisa e elas diziam outra (...) mas sinceramente não fiquei com boa impressão do funcionamento da ELI”.

Visto as opiniões recaírem numa relação com algumas lacunas, tornou-se pertinente questionar as entrevistadas sobre o que é que se podia *fazer para melhorar esta mesma relação*. Sugestões essas que analisaremos na tabela seguinte.

Tabela 17 - Análise de Conteúdo: Sugestões de melhoria da relação do EI com a ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Relação de colaboração com a ELI	Sugestões de melhoria das relações entre EI e técnicos da ELI	Recursos humanos	<p>EI4: (...) uma ELI que tem 1 educadora para 150 crianças. Alguma coisa falha;</p> <p>EI5: (...) <i> muitas crianças para as técnicas que têm... a “nossa” ELI dá apoio a 150 crianças e estão sempre a chegar novos casos (...) ninguém faz omeletes sem ovos.</i></p>

			Tempo para reuniões	<p>EI2: (...) <i>haver mais disponibilidade para que realmente nos pudessemos sentar e conversar e ir revendo e avaliando o PIIP;</i></p> <p>EI4: <i>Mais momentos de interações entre nós (...) mais tempo para fazer a partilha;</i></p> <p>EI5: <i>Temos de conversar e sentar mais vezes.</i></p>
			Tempo de intervenção direta	<p>EI2: <i>Mais tempo entre a ELI e a criança essencialmente;</i></p> <p>EI5: <i>Ter mais tempo de intervenção em comum, mas são 45 minutos e isso não é nada.</i></p>
			Articulação de trabalho	<p>EI1: <i>Um trabalho estruturado, (...), portanto que os objetivos que a ELI tem com o PIIP fossem de alguma forma ao encontro do trabalho feito na escola;</i></p> <p>EI5: <i>Todos deveríamos trabalhar para o mesmo, mas não resumir a 3 objetivos, até podíamos dividir tarefas. Talvez se trabalhássemos mais dentro da sala.</i></p>

No que concerne às *sugestões de melhoria das relações* foram várias as hipóteses, tais como: recursos humanos, tempo para reuniões, tempos de intervenção direta e articulação de trabalho.

No que respeita aos *recursos humanos* a Educadora de Infância EI4 refere uma realidade "(...) uma ELI que tem 1 educadora para 150 crianças. Alguma coisa falha". Esta realidade também foi mencionada pela Educadora de Infância EI5 "(...) muitas crianças para as técnicas que têm (...) a "nossa" ELI dá apoio a 150 crianças e estão sempre a chegar novos casos (...) ninguém faz omeletes sem ovos". Assim, podemos inferir que se houvesse mais técnicos poderia haver mais disponibilidade dos mesmos para ter uma relação mais próxima com as EI. Talvez por isso, outra das sugestões dadas pelas Educadoras de Infância foi a necessidade de mais tempo para reuniões. Ora uma coisa leva a outra, se houver mais recursos humanos, estes poderão ter mais disponibilidade para reuniões e, seguidamente, para darem mais tempo de intervenção direta às crianças. Também esta sugestão foi dada pelas EI.

Por fim, mas não menos mencionada, foi a *articulação de trabalho*, algo que já tínhamos analisado na tabela 15 quando se falou na avaliação das

aprendizagens das crianças abrangidas pela IPI. As Educadoras de Infância relataram a necessidade de haver um trabalho mais articulado entre os objetivos do PIIP e os objetivos pedagógicos das EI. Também mencionaram, mais uma vez, que o número de objetivos do PIIP, por serem reduzidos, podem limitar o trabalho do desenvolvimento das crianças - EI1: “um trabalho estruturado, (...), portanto que os objetivos que a ELI tem com o PIIP fossem de alguma forma ao encontro do trabalho feito na escola”. Ou seja, as EI sentem a necessidade de que as crianças que estão a ser apoiadas pela IPI tenham um plano de desenvolvimento individual que contemple tanto as necessidades dos pais como também as necessidades pedagógicas relatadas pelas EI.

A tabela que se segue expressa o local onde estão a ser dados os apoios/intervenções às crianças.

Tabela 18 - Análise de Conteúdo: Locais de apoio/intervenção

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Locais de apoios	Fora da Sala	<p>EI4: Em terapia ocupacional às vezes acontece ir fora;</p> <p>EI5: (...) agora quando é terapia da fala ou ocupacional é nos gabinetes (...);</p>
			Dentro da sala	<p>EI1: Normalmente são dentro;</p> <p>EI2: (...) com a ELI são dentro;</p> <p>EI3: Foram dentro;</p> <p>EI4: São dentro da sala ... até porque se valoriza a intervenção em contexto...;</p> <p>EI5: A Educadora da ELI dá sempre dentro da sala;</p>

Tendo em conta os testemunhos das nossas entrevistadas, os apoios da ELI são dados *dentro das salas* de creche/jardim de infância com a exceção das terapias ocupacional e da fala, pois as crianças têm de se deslocar aos gabinetes

para usufruírem de um apoio mais especializado em material e ambientes mais calmos e livres de interrupções e estímulos exteriores.

Na tabela nº 19 podemos observar o que as EI referem sobre a forma como as técnicas da ELI *envolvem os pares das crianças* quando estão a apoiar as crianças abrangidas pela IPI.

Tabela 19- Análise de Conteúdo: Envolvimento de Pares

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Envolvimento de pares	Sim	<p>EI1: <i>Depende muito do técnico. Temos técnicos que só envolvem os pares (...) não acho que haja uma estratégia fixa de como abordar os apoios (...);</i></p> <p>EI2: <i>Depende um bocadinho do técnico. São os técnicos que têm o curso de EI por base, esses são os que interagem mais com os pares;</i></p> <p>EI3: <i>Envolvia outras crianças (...) como queria que interagissem chamava outros miúdos;</i></p> <p>EI4: <i>Sim, mas depende do técnico (...) era haver momentos de interação com os pares, com o grupo todo para elas perceberem como é que a criança faz essa socialização;</i></p> <p>EI5: <i>Já tive de tudo, também conforme as necessidades da criança(...).</i></p>
			Não	<p>EI1: <i>(...) temos aqueles que só trabalham com a criança;</i></p> <p>EI2: <i>(...) os terapeutas da fala, ocupacionais fazem mais um trabalho individualizado;</i></p> <p>EI4: <i>(...) há casos em que é necessário haver trabalho de um para um...a solução era fazer uma articulação entre tudo isto...mas também tem de haver tempo para se trabalhar individualmente, pois eles também precisam;</i></p> <p>EI5: <i>geralmente é mais trabalho só com a criança, mas ao lado de outras;</i></p>

Tendo em conta todas as opiniões das Educadoras de Infância, podemos constatar que, *dependendo do técnico* que vai à creche/jardim de infância, a forma como este envolve os pares da criança pode variar. As educadoras da ELI são as mais mencionados na “utilização” da interação com os pares, enquanto que as terapeutas da fala e ocupacionais tendem a ter um trabalho mais individualizado e, como já vimos atrás, um trabalho mais em gabinete. Pimentel (2005) defende que o profissional da IPI também deve visitar o contexto de creche e jardim de infância e aí pode intervir de forma diferente, desde uma vertente mais segregadora até à mais integrada. Para tal, os profissionais de IPI devem deixar de lado o papel de especialistas e adotar práticas de parceria e colaboração com todos os envolvidos na intervenção. Também no Decreto-lei nº 54/2018, quando se refere ao centro de recurso à aprendizagem, mais propriamente no nº5, do artigo 13º, vê o centro como “uma resposta que complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão”. Esta situação, no entanto, só deve acontecer quando a criança requer um apoio mais direto e, neste caso, a ação do centro de apoio à aprendizagem deve complementar o trabalho realizado em contexto de sala e para o desenvolvimento de competências específicas a serem generalizadas para os contextos de vida da criança e assumindo sempre um carácter transitório.

Seguidamente analisaremos a tabela que contempla as *orientações mais sugeridas às EI pela ELI*, podendo resumi-las a estratégias para implementar no contexto de grupo de creche e jardim de infância e no contexto de casa.

Tabela 20 - Análise de Conteúdo: Orientações sugeridas às EI pela ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Orientações dadas pela ELI	Estratégias	EI1: <i>são estratégias, aliás acho que deixaram de passar tanto (...) o ano passado tinha 7 crianças com apoio (...) portanto podia passar as manhãs todas a fazer trabalho individualizado (...). Talvez eles tenham percebido que para nós é muito difícil de gerir um grupo de 20 meninos (...).</i>

				EI2: São estratégias, mas são estratégias só para o menino e esquecem-se um bocadinho que nós não temos só aquele menino na sala;
			Comunicação com símbolos	EI5: (...) são colocar símbolos nas áreas...sistema alternativo de comunicação. Com a mais grave querem que eu faça uma tabela com fotos reais da criança para estruturar a rotina diária.
			Orientações para os pais	EI5: também pedem para passar as mesmas estratégias aos pais para que em casa se utilize a mesma forma de comunicar, trabalhar(...);
			Outras	EI3: (...) elas só vieram cá duas vezes...era mais eu a dizer a ela (ELI) o que fazer do que ao contrário, porque ela dizia que ele interagia (...); EI4: (...) ao saberem como foi a semana elas tentam perceber e dar orientações como posso melhorar a minha “prestação”, para tentar melhorar, no sentido de ajudar, não no sentido de impor.

As estratégias podem passar pelos sistemas alternativos de comunicação, pela estruturação da rotina diária da criança ou mesmo por situações pontuais que as EI podem melhorar durante semana e ainda que todas as estratégias sejam passadas aos pais.

No entanto as EI afirmam que as técnicas da ELI se esquecem de adaptar tais estratégias ao grupo onde a criança está inserida, pois por vezes sentem dificuldade em implementar tais estratégias, porque têm de abdicar do trabalho de sala para o qual foram formadas e contratadas. A Division for Early Childhood (2014) afirma que as ELI devem “[i]mplementar um conjunto de estratégias de forma regular e sistemática, através de troca de saberes, conhecimentos e informações que lhes permitam em conjunto resolver problemas, planear e implementar intervenções”; e ainda que as mesmas devem “[r]ecorrer a estratégias de comunicação que facilitem o trabalho em grupo e que promovam o funcionamento em equipa e as relações interpessoais entre todos os profissionais da equipa”;

Estas representações mais uma vez vão ao encontro das dificuldades demonstradas nas tabelas 15 e 17.

De seguida iremos apresentar a tabela que demonstra a *recetividade por parte das EI às orientações sugeridas pela ELI*.

Tabela 21 - Análise de Conteúdo: Recetividade das EI às orientações sugeridas pela ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Recetividade às orientações sugeridas pela ELI	Positiva	<p>EI1: <i>Eu tento implementar se as achar pertinentes e se tiver tempo para isso;</i></p> <p>EI2: <i>(...) depois de ter feito a especialização, tentava pôr-me um bocadinho do lado delas, no entanto não é fácil. (...) com um grupo de 22 crianças, não é fácil ir ao encontro do que elas pedem (...) não temos salas nem montadas, nem estruturadas, nem materiais para que consigamos dar resposta ao trabalho que elas nos pedem;</i></p> <p>EI3: <i>Eu colocava, desde que fosse uma situação geral, que englobasse o grupo;</i></p> <p>EI4: <i>Eu faço sem problema, acho é que às vezes lhes falta perceberem se isso é fácil com um grupo inteiro;</i></p> <p>EI5: <i>Eu faço sem problema, agora não te vou mentir que é difícil de gerir estas estratégias com o trabalho de sala; (...) questiono-me se não as estou a pôr à frente do grupo. (...) do que tenho aprendido e visto no sistema educativo é que não interessa promover a igualdade de oportunidades, mas equidade de oportunidades (...);</i></p>

Após o registo de todas as opiniões podemos constatar que todas as *Educadoras de Infância demonstram vontade em implementar as orientações*, mas todas elas também voltaram a reforçar a dificuldade que sentem em as colocar em prática devido à difícil execução destas nos extensos grupos que têm e o cumprimento do plano curricular de sala - EI5: “Eu faço sem problema, agora não te vou mentir que é difícil de gerir estas estratégias com o trabalho de sala”.

Também revelam dificuldade em implementar as orientações apenas nas crianças que delas necessitam, não as aplicando ao grupo todo - EI4: “Eu faço sem problema, acho é que às vezes lhes falta perceberem se isso é fácil com

um grupo inteiro”; EI3: “Eu colocava, desde que fosse uma situação geral, que englobasse o grupo”.

Dias & Cadime (2018) revelaram os resultados de um estudo realizado no contexto português com EI do pré-escolar que vão ao encontro destes sentimentos controversos de aceitação da implementação, mas também da existência de uma resistência com base nas dificuldades sentidas. Os autores referem que os EI demonstram atitudes positivas perante a inclusão de todas as crianças, porém o insucesso na implementação de práticas inclusivas tem um efeito nocivo sobre as atitudes dos Educadores de Infância relativamente à inclusão. Estes dados podem também refletir a falta de formação e experiência no que respeita à aplicação dos princípios da inclusão dentro da sua sala. Assim, os EI podem cair no erro de voltar a delegar a responsabilidade de certas crianças aos técnicos da intervenção precoce que vão dar apoio nas suas salas. O Decreto-lei nº 54/2018 defende que o “docente de educação especial, apoia de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”. Assim a nova lei é clara quando afirma que o trabalho deve ser de colaboração entre todos os intervenientes com as crianças em prol do potenciar de todo o seu desenvolvimento e não deixar este trabalho só ao docente da educação especial. O estudo a cima citado ainda demonstrou que os EI provenientes de escolas que disponibilizam um maior número de recursos humanos especializados, trabalham menos tempo com as crianças com necessidades específicas porque, em alguma parte do tempo letivo, a responsabilidade pelo trabalho com estas crianças é atribuída a outros profissionais. Desta forma, parece-nos pertinente que haja uma reflexão por parte de todos os intervenientes da IPI (EI do regular e técnicos da EI) para conseguirem trabalhar em conjunto de forma a complementarem-se, colocando em prática todas as estratégias necessárias para o bom desenvolvimento das crianças.

Outra opinião interessante foi a da EI2: “(...) depois de ter feito a especialização, tentava pôr-me um bocadinho do lado delas, no entanto não é

fácil”. Mais uma vez vemos o testemunho de quem tem formação na área fica com uma sensibilização diferente para a importância da intervenção nestas crianças. Assim mais uma vez afirmamos que deve haver um investimento na formação sobre educação especial em todos os cursos de educação de infância.

Podemos ver na tabela que se segue a opinião/representação das EI sobre a *recetividade da ELI às orientações das EI*.

Tabela 22 - Análise do Conteúdo: Recetividade da ELI às orientações do EI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Recetividade da ELI às orientações do EI	Positiva	<p>EI1: <i>elas dizem que entendem, mas a forma da ELI é passar-te estratégias;</i></p> <p>EI3: <i>Aos poucos foi aceitando, mas muito reticente (...);</i></p> <p>EI4: <i>Sem dúvida. Elas têm plena noção de quem está na sala com ele o dia todo sou eu, por isso são recetivas;</i></p> <p>EI5: <i>Sim ouvem, nunca tive nenhum confronto, pelo contrário elas sabem que eu estou muito mais tempo com a criança (...);</i></p>
			Negativa	<p>EI2: <i>Não costuma ser muito positiva, elas têm dificuldade em perceber, elas continuam a batalhar que temos de trabalhar e aplicar as estratégias que elas nos indicam;</i></p>

Tendo em conta todas as opiniões das Educadoras de Infância, podemos concluir que as *técnicas da ELI são recetivas* a sugestões e opiniões da EI da criança - EI4: “Sem dúvida. Elas têm plena noção de quem está na sala com ele o dia todo sou eu, por isso são recetivas”. Porém, segundo as entrevistadas, a ELI insiste na passagem de estratégias para a EI implementar com a criança durante a semana, pois esta é forma de trabalho que é usada pela IPI e, por sua vez, pela ELI - consultadoria. Sheridan et al., (2004) defendem que a consultadoria ajuda os prestadores de cuidados e aumenta os sentimentos de eficácia em relação à capacidade que possuem para ajudar as crianças. No entanto, Buysse & Wesley (2005) alertam para que a consultadoria e a colaboração não são processos iguais, mas podem ser complementares. Assim,

os autores sugerem a aplicação de uma abordagem de consultadoria em colaboração, de forma a promover o sucesso da intervenção. Apesar destas teorias, na prática as EI sentem dificuldades em lidar com esta consultadoria por parte da ELI. Mais uma vez se ressalta a necessidade de reflexão e formação talvez, sobre o trabalho colaborativo.

Seguidamente apresentaremos as várias sugestões apresentadas pelas entrevistadas para a *rentabilização das orientações da ELI*.

Tabela 23 - Análise de Conteúdo: Sugestões para a rentabilização das orientações da ELI

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para potenciar a IPI	Sugestões para potenciar as orientações da ELI	Mais tempo	<p>EI1: <i>temos de nos convencer que temos de retirar um pouco mais de tempo ao grupo para nos dedicarmos a estas crianças.</i></p> <p>EI5: <i>o tempo que os técnicos deveriam estar com estas crianças, para mim deveriam ser manhãs ou tardes inteiras;</i></p>
			Mais recursos humanos	<p>EI2: <i>(...) em termos de recursos humanos estas instituições [IPSS] têm os recursos contados. Essas crianças precisam muitas vezes de uma pessoa a tempo inteiro para as orientar.</i></p> <p>EI4: <i>(...) recursos humanos (...) bastava eles estarem cá mais tempo e eu assim já não era tão chamada.</i></p> <p>EI5: <i>Para mim era haver mais técnicos da ELI;</i></p>
			Mais recursos materiais	<p>EI2: <i>Seria necessário mais recursos (...) materiais (...) sem dúvida.</i></p>
			Mais intervenção direta	<p>EI1: <i>acho que tinha de ser uma equipa a funcionar a tempo inteiro e não acumular funções noutras instituições. Tinha de ser uma equipa a trabalhar só e diretamente com as crianças que precisam de IPI;</i></p> <p>EI2: <i>eu acho que devia haver mudanças ao nível da equipa ELI. (...) mais disponibilidade deles [ELI] para darem mais apoio na sala, ia-se conseguir fazer um trabalho melhor (...) essencialmente para apoio direto;</i></p>

				<p>EI3: (...) <i>deveriam vir mais e estar mais no nosso terreno;</i></p> <p>EI4: (...) <i>uma coisa é vir orientar, agir e observar, outra é estarem na nossa realidade e intervirem. Só vir orientar vale o que vale, para mim vale muito pouco;</i></p> <p>EI5: <i>as crianças deveriam poder frequentar todas as terapias que necessitam e não ser só o GC a intervir diretamente com a criança;</i></p>
			Melhorar o PIIP	<p>EI5: <i>os PIIP não deveriam ser tão redutores, deveriam dar respostas às necessidades da família mas não só. (...) a parte pedagógica deveria ser tida mais em conta, se não quando a criança chegar ao 1º ciclo o abismo é enorme.</i></p>

No que concerne às sugestões dadas pelas *Educadoras de Infância para potenciar a IPI*, praticamente todas fizeram um resumo do que já tinha sido relatado anteriormente, ficando alguns pontos, tais como: mais tempo de intervenção direta e mais terapeutas, mais recursos humanos, mais materiais e ainda a própria estrutura do PIIP poderia ser melhorada de forma a dar uma resposta mais pedagógica.

Assim, relativamente ao *tempo de intervenção*, ponto mais focado pelas EI, estas alegam que deveriam ser dados mais períodos de intervenção, chegando mesmo a falar em manhãs ou tardes inteiras - EI5: “o tempo que os técnicos deveriam estar com estas crianças, para mim deveriam ser manhãs ou tardes inteiras”;

Ainda focaram a necessidade de haver *mais técnicos a intervir* diretamente com a criança, não sendo só o GC - EI5: “as crianças deveriam poder frequentar todas as terapias que necessitam e não ser só o GC a intervir diretamente com a criança”. Esta opinião já tinha sido registada na tabela 15 quando foi questionada a opinião das EI sobre a periodicidade das intervenções diretas da ELI.

É de salientar que a Educadora de Infância EI1 foi a única a referir *mudanças em si própria* ao referir “temos de nos convencer que temos de retirar um pouco mais de tempo ao grupo para nos dedicarmos a estas crianças”.

Talvez o fato desta EI ser especializada em educação especial influencie a sua forma de pensar.

No que diz respeito ao *aumento de materiais* a Educadora de Infância EI2: “[s]eria necessário mais recursos (...) materiais (...) sem dúvida”. Lee et al., (2014) afirmam também que a liderança da escola e o apoio governamental têm um papel bastante importante na promoção da eficácia dos EI na inclusão. O trabalho inclusivo depende muito da vontade explícita de uma equipa (apoiada pelas lideranças das instituições) para oferecer educação a todas as crianças e desenvolver atitudes e rotinas que correspondam a esse objetivo. Assim, também quem está responsável pela contratação de docentes e aquisição de materiais deveria ser alertado para estas dificuldades sentidas pelas EI.

Por último, mas não menos importante, temos a sugestão da reformulação da *estrutura dos PIIP*, referindo-se em concreto aos objetivos destes - EI5: “os PIIP não deveriam ser tão redutores, deveriam dar respostas às necessidades da família, mas não só. (...) a parte pedagógica deveria ser tida mais em conta, senão quando a criança chegar ao 1º ciclo o abismo é enorme”. Uma das preocupações que as Educadoras de Infância foram referindo durante toda a entrevista prende-se com um documento que registe o desempenho de competências/aquisição de aprendizagens e sua avaliação (tabela 15). Assim, na opinião das mesmas, se continuarmos a ter um PIIP com três a quatro objetivos, quando estas crianças chegarem ao 1º ciclo poderão ter muitas dificuldades para cumprir um programa.

Finalmente apresentamos a última tabela que contempla as *mudanças* que as EI já fazem nas suas salas ou rotinas diárias em prol das crianças com apoio da IPI.

Tabela 24 - Análise de Conteúdo: Mudanças na sala e ou rotinas diárias

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores Unidade de registo	Citações Unidades de contexto
Educador de Infância	Estratégias para	Mudanças na sala e ou rotinas diárias	Rotinas definidas	<p>EI4: <i>eu acho que a rotina bem definida ajuda muito estas crianças, (...);</i></p> <p>EI5: <i>tento não fazer tantas mudanças grandes na sala como fazia;</i></p>

potenciar a IPI	Áreas definidas	<p>EI2: (...) ao nível do espaço procurava ter algo onde visse que ele se sentia mais tranquilo;</p> <p>EI4: Uma coisa importantíssima, (...) as áreas bem definidas. Quantos podem brincar, os números estarem lá bem escarrapachados. Isto dá-lhes segurança (...).</p>
	Materiais específicos	<p>EI3: (...) tentava ir à procura de materiais que se adequassem a eles (...) evitava a introdução frequente de materiais novos, pois agitavam-no muito;</p> <p>Mas por outro lado estava a prejudicar os outros. (...) é um pau de dois bicos (...) mas nunca o deixei colocar à frente do grupo;</p>
	Outras	<p>EI1: tento sempre que a competência trabalhada seja igual para todos. Não é fácil, mas consegue-se. Por exemplo tenho meninos que dormem e então nessa altura trabalho mais a fundo com os mais velhos, para que os peruanos não sintam que não são capazes.</p> <p>EI5: adaptações curriculares, eu tenho sorte de não ter um programa a cumprir como os professores e posso fazer um PDI de acordo com o desenvolvimento de cada um, de forma a promover o que a criança mais precisa, (...);</p>

Podemos constatar que todas as Educadoras de Infância tentam *ajustar a rotina diária* da sala conforme o grupo que têm. Quando esse grupo contempla crianças abrangidas pela IPI, as EI têm o cuidado de promover rotinas diárias bem definidas, áreas bem delimitadas, materiais específicos, entre outras.

Relativamente às *rotinas* as Educadoras de Infância referiram a importância destas serem bem definidas - EI4: “eu acho que a rotina bem definida ajuda muito estas crianças, (...)” Warren & Horn (citado por Almeida et al., 2011) também defendem esta ideia ao afirmarem que a previsibilidade das rotinas é muito importante para a aprendizagem das crianças. Apesar disso, o nível de novidade das rotinas deve ser tomado em consideração para que a criança não considere a atividade pouco estimulante, podendo ter como consequência o seu desinteresse e desistência.

As *delimitação das áreas* também foram focadas como uma ajuda no envolvimento das crianças apoiadas pela IPI - EI4: “Uma coisa importantíssima, (...) as áreas bem definidas. Quantos podem brincar, os números estarem lá bem escarrapachados. Isto dá-lhes segurança (...)”.

Os *materiais* foram outro aspeto mencionado para o envolvimento destas crianças - EI3: “(...) tentava ir à procura de materiais que se adequassem a eles (...) evitava a introdução frequente de materiais novos, pois agitavam-no muito”. No entanto, a mesma EI ainda referiu outro aspeto relacionado com os materiais, mas desta vez ligado ao grupo de crianças onde a criança apoiada pela IPI está inserida – EI3: “Mas por outro lado estava a prejudicar os outros. (...) é um pau de dois bicos (...) mas nunca o deixei colocar à frente do grupo”. Ou seja, esta EI reconhece a importância da atenção que tem de dar à escolha de materiais e à sua inserção na sala. Porém, sente também a necessidade de colocar mais materiais e de diferentes tipos e balançando sempre para o grande grupo. Sandall & Schwartz (2005) defendem que o EI deve organizar o espaço por áreas que facilitem a mobilidade segura das crianças, que essas áreas estejam bem delimitadas e definidas por espaços de aprendizagem e sobre as quais o EI tenha uma visão panorâmica geral; deve disponibilizar materiais funcionais e atrativos adequados às crianças, mantendo-os organizados para que o manuseamento e acessibilidade aos mesmos, por parte das crianças, esteja facilitado. Assim, estes cuidados que os EI mencionam ter com as crianças abrangidas pela IPI são cuidados que deverão ter também com todas as crianças no geral. Posto isto, o EI pode e deve colocar em prática todas as orientações base para o apoio a qualquer criança, respeitando sempre as necessidades de cada uma.

2.7 - Desafios e limitações da investigação

Durante a nossa investigação foram ultrapassados alguns desafios, nomeadamente a recente alteração do regime da inclusão - Decreto-lei nº54/2018. Com esta alteração tão recente, diretores, docentes e pais ainda têm

muitas dúvidas de como esta lei se implementará no dia a dia nas diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Era nossa intenção e fazia parte do esquema geral desta investigação também entrevistar as técnicas da ELI para termos informação mais clara e podermos confrontar alguns aspetos e ideias, assim como, não auscultar só “um lado” do processo. No entanto, devido à demora de todo o processo burocrático, não nos foi possível realizar tias entrevistas.

Também o facto desta investigação abranger apenas uma IPSS, poderá levar a conclusões menos abrangentes, pois estamos a falar de uma única realidade. Seria necessário verificar as opiniões dos intervenientes na área da IPI de outras IPSS, para podermos confirmar ou infirmar algumas conclusões. Contudo, como se trata de um estudo de caso, este proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.

Finalmente, reconhecemos que, tendo em conta a riqueza dos comentários obtidos e apresentados, a apreciação feita ao longo deste trabalho está limitada, assumindo uma dimensão essencialmente descritiva, e que outras análises poderiam ser feitas ao material recolhido. Consideramos mesmo assim que a recolha desta informação constituiu um contributo relevante para o potenciamento da IPI através da opinião dos EI desta IPSS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo emergiu do nosso contexto profissional e da nossa vontade pessoal para o compreender melhor. Assim, tornou-se num grande desafio à aprendizagem, pois à medida que nos embrenhávamos no vasto campo que é a Intervenção Precoce na Educação de Infância novas questões nos foram aparecendo.

Hoje em dia as crianças passam muito tempo nas creches e jardins de infância, deixando assim ao EI uma responsabilidade acrescida no seu papel de intervenção e inclusão de todas as crianças na sua sala. Apesar de ter um suporte legislativo que prevê a existência de IPI, esta intervenção é feita pelas ELI, e a forma como estas estão estruturadas leva a que esta intervenção aconteça, muitas vezes, numa frequência semanal ou quinzenal em tempos de 45 minutos. Por vezes, essas intervenções são feitas fora da sala, e o trabalho nem sempre tem uma continuidade educativa. Posto isto, como EI sentimos a necessidade de potenciar a IPI através da nossa colaboração, tendo em conta as orientações, as estratégias e os materiais deixados pelas técnicas da ELI, de forma a otimizar essa intervenção, tendo por base as noções mais recentes de que a IPI e a Educação Inclusiva têm de andar de mãos dadas.

Assim, durante a nossa investigação percorremos diferentes fases que nos permitiram refletir acerca desta temática.

Através desta reflexão tentámos perceber como se dinamiza a IPI numa IPSS e para tal procurámos compreender o papel do EI na IPI, como se estabelecem as relações de colaboração entre o EI e a ELI e por fim, mas se calhar o mais importante, procurámos identificar estratégias para que os EI possam potenciar a IPI dentro de uma IPSS.

Baseando-nos na pesquisa bibliográfica realizada, confirmámos a importância da IPI no desenvolvimento das crianças, pois “quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade adquire para uma vida com autonomia” (Miranda, 2013, p. 75).

Ao longo dos tempos, as práticas de IPI foram sendo atualizadas, tendo influências de vários modelos de desenvolvimento, estudos e órgãos

internacionais ligados à educação e à inclusão. Neste momento a nossa IPI baseia-se num modelo transdisciplinar. Ou seja, um profissional (GC) presta o apoio à família, por norma semanalmente, embora a intensidade e a frequência das visitas tenham em conta as necessidades da criança, da família e do Educador de Infância. O GC tem na sua retaguarda uma equipa composta por outros profissionais que patrulham a intervenção, participam ativamente na reflexão, avaliação e planificação.

Também a nossa legislação protege as crianças no que concerne à inclusão de todas nas creches e jardins de infância, pois neste momento temos vários documentos que a salvaguardam. No entanto, durante a investigação nem sempre ficou claro que todos se conjugam e claro que pode e deve haver ajustes à realidade que se vai modificando ao longo dos tempos. Talvez por isso, em 2014, Portugal recebeu um Relatório do Parlamento Europeu sobre as Políticas relativas a crianças com deficiência, onde constava que deveriam ser melhorados aspetos relativamente à aplicação prática das medidas educativas inclusivas. Mais concretamente, referiram a falta de qualidade e de quantidade de recursos, nomeadamente em escolas ditas regulares, para executar o programa de educação inclusiva (Recomendação nº1/2014 – Políticas Públicas da Educação Especial). E apesar de já terem passado 5 anos, alguns destes aspetos continuam a precisar de um maior investimento.

Assim, consideramos que os docentes envolvidos no terreno, devem ser ouvidos para que as leis não sejam só exequíveis no papel. Docentes esses que passam, claro, pelos EI, pois ao estarem cada vez mais horas com as crianças têm obrigatoriamente de ter um papel mais proativo dentro da IPI.

Para além destas considerações, tendo em conta o enquadramento teórico, a análise documental e a recolha de dados através das entrevistas semiestruturadas parece-nos importante retirar outras ilações que serão agora expostas de acordo com os objetivos traçados.

Tendo em consideração o objetivo: *compreender o papel do EI de infância na IPI*, os dados recolhidos parecem-nos indicar que os EI têm consciência da importância do seu papel nesta área. Ao trabalhar diária e diretamente com a criança, são os EI que, geralmente, detetam quando algo não corresponde aos

parâmetros desejados e como consequência são eles também os primeiros a alertar as famílias e a fazer a sinalização para a intervenção das ELI. Talvez tenha sido com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 281/2009 que esta consciência começou a ser tomada. Boavida J. (2017) afirma que “[c]om a publicação do Decreto-lei nº 281/2009, intervir precocemente nos problemas de desenvolvimento deixou de ser apenas um imperativo moral e ético e passou a ser uma imposição legal” (p. 39). Também o Decreto-lei nº 54/2018 veio vincar ainda mais a importância da intervenção em idades precoces.

Posto isto, a importância dos EI na participação em todo o processo da IPI, desde a sinalização até a formalização e implementação do PIIP, foi muito evidenciada em todas as entrevistas realizadas. Almeida et al., (2011) afirma que os EI ao participarem em todo processo da IPI, ficam muitas vezes com a responsabilidade de intervir diariamente com estas crianças de uma forma mais exaustiva. Se estes não forem envolvidos quer na avaliação das necessidades quer na consequente planificação da intervenção, é natural que não incluam de facto esses conteúdos na sua intervenção, e mais veementemente, se não surgirem naturalmente das suas rotinas ou não tiverem relevância para si.

No entanto, nem sempre os EI sentem que têm as competências suficientes para intervirem com crianças abrangidas pela IPI à saída dos seus cursos iniciais. Sentindo necessidade de procurar mais formação, seja ela em especializações, ações de formação ou mesmo através da sua prática laboral. Neto et al., (2018) vão ao encontro desta ideia quando afirmam que “[u]m ponto importante (...) para incluir alunos com deficiência, está na qualificação da equipe de profissionais escolares e dos recursos pedagógicos” (p. 88). Também as orientações das técnicas da ELI foram mencionadas pelos EI como forma destes se sentirem mais seguros sobre as atitudes, estratégias ou métodos a utilizar com as crianças. Este sentimento demonstrado pelos EI vai ao encontro da afirmação “um professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva. O conhecimento básico é fundamental para todos os que entram na profissão, mas a aprendizagem contínua é essencial” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 19). Assim, recomendamos que a formação dos Educadores de Infância seja repensada no

que diz respeito à aquisição de competências para trabalharem com crianças com défices no seu desenvolvimento. Talvez devessem fazer parte da estrutura curricular da formação inicial algumas unidades curriculares relacionadas com a educação especial. Parece-nos também que em educação, um docente nunca está 100% preparado e que deve ir reciclando a sua formação.

Para além destas dificuldades, foram relatadas outras, tais como: a relação com as famílias, o processo da IPI, a extensão dos grupos de crianças e a articulação das estratégias com o trabalho de sala.

Relativamente às famílias, já Boavida J. (2017) afirma que “[a] grande mudança conceptual da IPI nos últimos anos e a mais difícil de implementar, tem sido a evolução a partir dos serviços centrados na criança, (...) para serviços centrados na família” (p.36). Talvez por isso, os EI relatam que sentem dificuldades em consciencializar as famílias para o real desenvolvimento das crianças e a forma como se deve promover esse desenvolvimento. Posto isto, as entidades competentes (escolas, centros de saúde) deveriam investir também nas ações de formação/consciencialização dos pais e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à articulação do trabalho do EI com o trabalho proposto pela IPI e a implementação do respetivo PIIP, os EI sentem uma grande necessidade de ter um documento para registar as aquisições de aprendizagens das crianças, documento esse que por norma está pré-elaborado por faixas etárias. Ora se a criança apresenta um défice no seu desenvolvimento, esse documento pré-estabelecido poderá ficar desajustado. Apesar de Gardou (2003) afirmar que o “ensino pré-escolar, espaço privilegiado de socialização ainda preservado pela ditadura dos programas, assume bem, de uma forma global, o seu papel inclusivo (p. 57)”, os EI não acompanham este pensamento e “reclamam” que as crianças que estejam inseridas em programas de IPI tenham um PIIP que vá ao encontro das necessidades da família, mas que as necessidades pedagógicas da crianças também sejam salvaguardadas para que, quando ingressarem no 1º ciclo do ensino básico não se sintam num abismo com a obrigatoriedade do programa a cumprir. Porém, as OCEPE (2016) defendem que se “(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as

aprendizagens esperadas para uma faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, mas antes como referências que permitam situar um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 8), acrescentando ainda que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10). Posto isto, pensamos ser necessário que os EI repensem a sua forma de registar/avaliar as aprendizagens das crianças, embora entendamos que deva haver algum registo dessas avaliações, para quando se detetar um desfasamento entre o esperado e o obtido, de modo a que se possa sinalizar a criança. E nessa altura deverá apostar-se sim na intervenção que deverá ser diária e de qualidade, visto que a IPI também contempla no seu conjunto de medidas, ações de natureza preventiva e reabilitativa no âmbito da educação.

No que diz respeito ao processo da IPI, apesar de Pinto & Ferronha (2011) afirmarem que após a análise da ficha de sinalização, avaliados os critérios de elegibilidade e decidida a admissibilidade de acordo com os critérios de admissão, a ELI, no prazo de 30 dias, decide os procedimentos a aplicar, quem é o RC e a concretização do PIIP, e no Decreto-lei nº 54/2018 também estar legislado prazos equivalentes a 45 dias uteis, todas as entrevistas relataram que estes prazos não são cumpridos. Talvez devido ao elevado número de crianças que a ELI tem de responder e ao número reduzido de técnicos que a compõe seja difícil de cumprir tais prazos.

Assim, concluímos que deveriam ser revistos o número de técnicos em comparação com o número de crianças a que cada ELI tem de dar apoio, para uma intervenção mais célere e frequente. Porque se houver mais meios humanos, a intervenção poderá passar a ser diária, havendo mais hipóteses de colaboração entre os EI e os técnicos das ELI, saindo assim a IPI mais potenciada.

Ainda relativamente ao processo da IPI, foi mencionada a limitação de só o Gestor de Caso poder intervir com a criança. Por vezes, a criança precisa de intervenção em várias áreas e com o modelo transdisciplinar isto não acontece.

Ficamos sem perceber muito bem, se esta situação se deve ao modelo transdisciplinar ou à escolha de cada ELI. Pois se é verdade que num modelo transdisciplinar o GC é o que intervém na criança trazendo os conhecimentos de outras áreas, também é verdade que isso acaba por não ser muito exequível. Como é que um EI vai dar apoio psicológico a uma criança, ou como é que um psicólogo vai intervir na fala ou motricidade da mesma? Será que num modelo transdisciplinar só o GC é que deve ou pode intervir diretamente com a criança? McWilliam (citado por Carvalho J., 2015) refere que o GC é apoiado pela restante equipa, maioritariamente na partilha de estratégias e de saberes, podendo também realizar visitas conjuntas com outros profissionais da equipa, em momentos específicos da intervenção. Assim, permanece a dúvida de se num modelo transdisciplinar só o GC pode intervir com a criança, e se, efetivamente, esta é a melhor solução.

Outra dificuldade encontrada para um papel proativo do EI na IPI é a extensão dos grupos das creches e jardins de infância nas IPSS. As nossas entrevistadas relataram muitas vezes que o fato de terem grupos extensos não lhes permite fazer um acompanhamento tão personalizado como é necessário, pois estas crianças precisam de um apoio individualizado constante. A nossa legislação apenas contempla a redução do nº de crianças por sala a partir do pré-escolar (Despacho Normativo nº10 - A/2018, art. 3º, nº2). E mesmo assim, a redução só é uma hipótese se a criança estiver ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, com um RTP que contemple medidas adicionais e ou seletivas. Mesmo assim, cabe à direção da IPSS decidir se aceita ou não essa redução. No entanto se a criança estiver, apenas, abrangida pela IPI, esta não tem qualquer direito de ser inserida num grupo reduzido. Posto isto, aconselhamos a redução de qualquer turma que tenha crianças apoiadas pela IPI, pois elas precisam obrigatoriamente de um acompanhamento mais personalizado para colmatar as lacunas do seu desenvolvimento. Lee et al., (2014) afirmam também que a liderança da escola e o apoio governamental têm um papel bastante importante na promoção da eficácia dos EI na inclusão. O trabalho inclusivo depende muito da vontade explícita de uma equipa (apoiada pelas lideranças das instituições)

para oferecer educação a todas as crianças e desenvolver atitudes e rotinas que correspondam a esse objetivo.

Assim sendo, concluímos que o papel do EI é fundamental na intervenção precoce na infância, mas para que este o possa desempenhar na sua plenitude há que fazer mudanças ao nível da formação académica dos mesmos e na forma como estes se posicionam nas aquisições e registo de aprendizagens das crianças abrangidas pela IPI. Urgem também mudanças na estruturação de todo o processo da IPI para o tornar mais célere e a composição das equipas da ELI deve ser repensada. Também o número de crianças por grupo deve ser revisto.

Relativamente ao objetivo de *perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre os EI e a ELI* podemos concluir que, para existir uma melhor relação, terá de haver mais técnicos e estes deverão estar mais em intervenção direta e articulada com os EI. Esses contatos deverão passar por mais reuniões formais para a troca de informação sobre os resultados da intervenção. Apesar da Circular nº S-DGE/2015/2555 (2015) referir a importância e a necessidade destas reuniões, podemos observar que estas só acontecem em momentos de elaboração do PIIP e depois na avaliação deste, geralmente estes momentos decorrem apenas trimestralmente.

Para além destas reuniões, foi ainda relatada a necessidade de haver mais intervenções diretas em conjunto com o EI, logo seria conveniente haver mais técnicos para que possam aumentar o tempo de intervenção com cada criança.

Depois foi também mencionado que a forma de trabalho de cada um pode aproximar ou não esta relação. Almeida et al., (2011) defende que os programas de IP direcionados para dar resposta às necessidades da criança e da sua família, deverão, sempre que possível, ocorrer nos ambientes naturais da criança, nomeadamente nas suas atividades e rotinas diárias. Tal é justificado pelo facto das oportunidades de aprendizagem ocorrerem durante as atividades diárias em que está incluída a criança. As educadoras da ELI foram mencionadas como as que mais trabalham em contexto de grupo, envolvendo os pares. Talvez por estas terem uma maior noção do tipo de trabalho, da rotina e da dinâmica do grupo leve a que tenham uma maior capacidade e facilidade de fazerem uma

intervenção em contexto. Já os outros técnicos da ELI foram mencionados como mais ligados ao trabalho de gabinete, não envolvendo tanto os pares, e mesmo as estratégias que passam ao EI do grupo nem sempre são fáceis de aplicar ao contexto de educação de infância. Porém Lieber et al. (citado por Odom, 2007) refere que “os educadores devem ser flexíveis de modo a integrar várias perspetivas no planeamento e elaboração de um pensamento conjunto no sentido de promover mudanças e estabelecer compromissos” (p.74).

Assim, registamos que seria de extrema importância que os EI e os técnicos das ELI tentem chegar a um acordo, havendo cedências de ambas as partes para que se consiga chegar a “bom porto”, mas mais uma vez são necessários mais momentos de reunião, discussão e partilha para que estas cedências e acordos possam ser feitos.

Pensamos ainda que o EI tem dificuldade em aceitar o modelo de transdisciplinaridade. Enquanto que o EI defende que a intervenção não deve ser feita só por ele, pois não se sente capaz devido às razões mencionadas atrás, sabemos que as ELI trabalham mais baseados na consultadoria. No entanto, Buysse & Wesley (2005) alertam para que a consultadoria e a colaboração não são processos iguais, mas podem ser complementares. Assim, os autores sugerem a aplicação de uma abordagem de consultadoria em colaboração, de forma a promover o sucesso da intervenção. Tjernberg & Mattson (2014) também afirmam que a cooperação entre profissionais especializados é essencial para uma prática pedagógica inclusiva.

Posto isto, pensamos que tanto os EI como os técnicos das ELI devem deixar de lado o papel de especialistas e adotar práticas de parceria e colaboração entre eles, como também os nossos governantes devem refletir sobre a quantidade de técnicos que compõem as ELI e o tempo de intervenção que deve ser dado a cada criança.

Por último, temos o objetivo de *identificar estratégias para que o EI possa potenciar a IPI dentro de uma IPSS*.

As resposta para este objetivo vão ao encontro, um pouco, do que foi sendo abordado nos objetivos anteriores. Ou seja, perante a opinião dos EI, para

potenciar a IPI devemos ter mais intervenções diretas por parte dos técnicos da ELI, mas para isso são necessários mais técnicos nas ELI.

Também voltaram a referir a necessidade da criação de um documento de registo de aprendizagens pedagógicas para as crianças que estão em programas de IPI ou então que os PIIP envolvam também objetivos pedagógicos e não só objetivos para colmatar as preocupações da família.

Os EI também sugeriram o aumento de meios humanos nas IPSS. Isto porque nas nossas IPSS, para cada grupo de crianças, apenas existem dois adultos a não ser nas salas do 1 ano que poderão ter 3 adultos. Ora, num grupo de crianças que tenha casos de atraso de desenvolvimento deverá haver mais que dois adultos para se poder dar um apoio individualizado e constante a essas crianças. Só assim se conseguirá assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança.

Também a falta de materiais adequados às necessidades destas crianças foi um ponto focado pelos EI. O Parecer nº7/2018, vai ao encontro deste sentimento demonstrado pelas EI quando afirma que “[p]ara que este decreto-lei [Decreto-lei nº 54/2018] seja implementado, deve ser realçada a importância dos recursos. Recomenda-se, um reforço adequado nas escolas de recursos humanos, materiais e organizacionais para fazer face a esta nova vocação inclusiva.” Assim, caberá aos responsáveis governamentais e, conseqüentemente, aos diretores das IPSS proporcionar formas/verbas para a contratação de mais meios humanos e a aquisição de materiais para que o EI consiga desenvolver atividades que colmatem as necessidades das crianças.

Foi muito satisfatório constatarmos que os EI já começam a praticar estratégias que podem ser vistas como potenciadoras da IPI. Estratégias essas que passam por rotinas definidas, salas com áreas bem limitadas, compostas com materiais específicos e adaptações curriculares. Estas estratégias vão ao encontro dos ideais de Sandall & Schwartz (2005). Estes entendem que cabe ao EI o “planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários, atividades (...) com o objetivo de proporcionar participação e aprendizagem” (p. 57).

Assim, podemos concluir que alguns EI já implementam algumas estratégias que potenciam a IPI, mas ainda há um caminho a percorrer no

sentido de melhorarmos a prestação de todos os profissionais envolvidos no apoio das crianças abrangidas pela IPI ou mesmo, pelo regime da inclusão- Decreto-lei nº 54/2018. Só assim conseguiremos uma verdadeira IPI inclusiva.

Posto isto, acreditamos que os resultados obtidos neste estudo de caso podem considerar-se uma “mais valia” para a temática que temos vindo a tratar, pois pode contribuir para o aumento do conhecimento existente, poderá também incentivar o desenvolvimento de novas investigações e porque poderá dar sustentabilidade ao investimento, por parte das entidades competentes, na IPI desenvolvida nas IPSS .

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1998). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aleixo, E. P. (2014). Práticas de Intervenção Precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança. (Dissertação de Mestrado em Educação especial). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11716/1/ELISABETE_AL_EIXO.pdf
- Almeida, I., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A., . . . Serrano, A. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29(1), 83-98. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v29n1/v29n1a06.pdf>
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana: Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo*. Porto: Edições Asa.
- ANIP. (2016). Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. *Um guia para Profissionais*. Coimbra: ANIP.
- Augusto, H., Aguiar, C. & Carvalho, L. (2013). Práticas atuais e ideais em intervenção precoce no Alentejo: Perceções dos profissionais. *Análise Psicológica*, 1 (31), pp. 49-68. Obtido de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/614/pdf>
- Bairrão, J. (1994). A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas família: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7(1), pp. 37-48.
- Bairrão, J. & Almeida, I. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, XVII, (1), pp. 15-29. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a01.pdf>

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bergen, D. (1994). *Assessment methods for infants and toddlers*. New York: Teachers college Press.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. 2 (2), 7-20. Horizontes.
- Boavida, J. (2017). Programa Nacional de Intervenção Precoce. In G. Oliveira, & J. Saraiva, *Lições de Pediatria* (Vol. I, pp. 34-40). Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316.2/43104>
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2013). A Training Program to Improve IFSP / IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*(33), 200-211. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/256191538_A_Training_Program_to_Improve_IFSPIEP_Goals_and_Objectives_Through_theRoutines-Based_Interview
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore, Sydney: Brookes Publishing Co.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. Em D. Rodrigues, *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2015). O papel do terapeuta da fala numa equipa local de intervenção. (*Dissertação para Especialização de Terapeuta da Fala*). Instituto Politécnico do Porto. Obtido de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8452/1/PTE_JoanaCarvalho2015.pdf

- Carvalho, O. (2011). De pequenino se torce o destino: O valor da intervenção precoce. Porto: Livpsic. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/1917>
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Circular nº S-DGE/2015/2555 de 20 de julho. Articulação entre o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Intervenção Precoce. Lisboa: DGE.
- Constituição da República nº 86/76 de 10 de Abril. *Série I*. Lisboa, Portugal.
- Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência de 13 de dezembro. (2006). Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Correia, D., Álvares, J. & Abel, M. (2003). Uma abordagem em Intervenção Precoce Centrada na Família. *Cadernos de Educação de Infância*, 67, pp. 19-22.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para Educadores e Professores*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. (2018 a). Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. Correia, *Educação inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Braga: Flora Editora.
- Correia, L. (2018 b). Prefácio. In L. Correia, *Educação Inclusiva & Necssidades Especiais* (pp. 9-10). Braga: Flora Editora.
- Cró, M. & Pinho, A. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), pp. 308-327. Obtido de <https://pt.scribd.com/document/183009202/2011-O-Desenvol-Pessoal-e-Social-Da-Crianca-Em-Contexto-Creche-by-MLurdesCro-20p>
- Cunha, A. (2008). Ciência, tecnologia e sociedade na ótica docente: construção e validação e uma escala de atitudes. (*Dissertação de Mestrado*). Campinas: Universidade estadual de Campinas. Obtido de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252114>

- Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa. (2015). Lisboa: ISEC.
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001. *Série I-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001. *Série I-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº193/2009. *Série I*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 1 de julho. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991. *Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República n.º 129/2018. *Série I, Educação*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de outubro. Diário da República nº 244. *Série II*, 15566. Lisboa: Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade.
- Despacho nº 105/97 de 30 de Maio. *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República nº 143/2017, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção- Geral da Educação (DGE).
- Despacho Normativo nº10 - A/2018. (2018). Diário da República nº 116/2018, 1º Suplemento. *Série II*. Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.
- Dias, P. & Cadime, I. (2018). Perceções dos Educadores sobre a inclusão na educação pré- escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação*, 26(98). Obtido de <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962>
- Division for Early Childhood. (2014). DEC Recommended Practices in early Intervention/early Childhood Special Education. Obtido de https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/dec_rps_5-1-14.pdf

- Dunst, C. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5 (1-2), pp. 165-201. Obtido de [https://doi.org/10.1016/S0270-4684\(85\)80012-4](https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80012-4)
- Dunst, C. J. (2012). Parapatric speciation in the evolution of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. *SAGE journals*, 31, pp. 208-215. Obtido de <https://doi.org/10.1177%2F0271121411426904>
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Educação pré-escolar Inclusiva: Novas Perspetivas e Ferramentas. (P. B.-Å. Mary Kyriazopoulou, Ed.) Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-pt_0.pdf
- Fortin, M. F. (2003). *Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gallagher, LaMontagne, & Johnson. (1998). Intervenção Precoce: Um Desafio à Colaboração. In L. Correia, & A. M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce* (pp. 65-76). Porto: Porto Editora.
- Gardou, C. (2003). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. *Revista Lusófona de Educação*(2), 53-66. Obtido de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/478/artigo3_charles.pdf?sequence=1
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.

- Graça, I. d. (2015). A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância. (*Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial*). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4888/1/Dissertação%20de%20Isabel%20Palma.pdf>
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). A escola Inclusiva: desafios. Lisboa: © Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Obtido de http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21. Obtido de repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/700/2/SeE11_PerspectivasLilian.pdf
- Lee, F., Tracey, D., Barkey, K., Jesmond, C. M. & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers acceptance of students with special needs in kindergarten? *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 14, 60-70. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf>
- Lei nº46/86 de 14 de outubro. (1986). Diário da República n.º 237/1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo, Série I de 1986-10-14*, 3067 - 3081. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Série I-A*. Assembleia da República.
- Lima, F. (2018). Escola Inclusiva, sociedade seletiva. *Caderno de Apontamentos*.
- Lusa. (2018). *Governo assume baixas taxas de inclusão na educação especial e altera legislação*. Obtido de Sapo 24: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/governo-assume-baixas-taxas-de-inclusao-na-educacao-especial-e-altera-legislacao>
- Madureira, Â. (2018). Relatório de Atividades Intervenção Precoce 2017. *Org. 09-02-2015*, 1-15. Cercima - Conselho de Administração.

- McWilliam, P. W. (2003). Repensar a Avaliação da Criança. Em McWilliam, Winton, & Crais, *Estratégias Práticas para Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 65-80). Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.
- Meisels, J. & Shonkoff, S. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão: a importância para a educação*. Coimbra: Lápis de Memória.
- Neto, A. d., Ávila, É. G., Sales, T. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. & Santos, V. M. (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31, nº 60, 81-92. Obtido de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>
- Neves, M. I. (2016). Supervisão e Formação de Profissionais de Educação Reflexivos. *Estudo de um Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2560/1/tese%20de%20doutoramento%20ivone%20neves%20com%20júri.pdf>
- OCEPE. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Parecer nº7/2018. *Regime Jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, Série II*. Lisboa: Educação - Conselho Nacional de Educação.

- Pimentel, J. (2004). Avaliação dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 43-54. Obtido de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/128/pdf>
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade* (Livros SNR nº23 ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pimentel, J., Correia, N. & Marcelino, S. (2011). A avaliação das práticas como contributo para a promoção da qualidade dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX), pp. 47-65. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v29n1/v29n1a04.pdf>
- Pimentel, J., Gronita, J., Matos, C., Bernardo, A. & Marques, J. (2016). *Boas Práticas na Intervenção Precoce. E quando atendemos crianças...diferentes* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, A., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I., Pimentel, J. & Novais, I. (2009). Intervenção e investigação em idades precoces: o legado de J. Bairrão. *Psicologia*, 23(2), 21-42. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492009000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Pinto, F. & Ferronha, A. T. (2011). As Equipas Locais de Intervenção Precoce: ELI Porto Ocidental. *Nascer e Crescer*, XX(3). Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/nas/v20n3/v20n3a17.pdf>
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância*. Porto: Profedições, Lda.
- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República n.º 167/2011. *Série I*, 4338 - 4343. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria nº 52/97 de 21 de janeiro. Diário da República n.º 17/1997. *Série I-B*, 352 - 357. Ministério da Educação.
- Prata, M. (2018). O necessário regime de Educação Inclusiva: as conflitualidades do “tempo e da urgência”! *Incluso*. Obtido de <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2018/07/o-necessario-regime-de-educacao.html>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rafael, S., & Piscalho, I. (2016). A intervenção Precoce na Infância e o(s) percurso(s) para a inclusão. *12(41)*, pp. 51-72. Obtido de <https://doi.org/10.25755/int.10835>
- Recomendação nº1/2014 - Políticas Públicas da Educação Especial. Relatório sobre Portugal para o Estado sobre as Políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência. CNE.
- Rey, B. (2002). *La pédagogie dès compétences dans la perspective de la transdisciplinarité*. Bruxelas: Boeck Université.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre service training needs: a study of variables associated with attitudes and self- efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21(1)*, pp. 85- 106. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva*. São Paulo: Editora Summus.
- Ruivo, J. & Almeida, I. (2002). *Contributos para o Estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development, 81(1)*, pp. 6-22. Obtido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In Shonkoff, & Meisels, *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandall, S. & Schwartz, I. (2005). *Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Lisboa: Porto Editora.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. M., & Correia, L. (1998). Intervenção Precoce Centrada na Família: uma prespetiva ecológica de atendimento. In L. Correia, & A. M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce* (pp. 11-32). Porto: Porto editora.

- Serrano, A. & Boavida, J. (2011). Early Childhood Intervention: The Portuguese pathways towards inclusion. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 123-138. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/15769>
- Serrano, A. & Correia, L. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Prespetiva Ecológica de Atendimento. In L. Correia, & A. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Cowan, R. J., Schemm, A. V. & Clarke, B. L. (2004). Family-centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *41(1)*, 7-17. *Psychology in the Schools*. Obtido de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=edpsychpapers>
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 139-151. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>
- Silva, S. (2012). Modelo Ecológico do Desenvolvimento. Porto: Escola Secundária da Sé. Obtido de https://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/psicologia/12_modelo_e_col_desenv_d.htm
- SNIPI. (2010). Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Serviço Nacional de Saúde. Obtido de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao>
- Soares, R. (22 de Julho de 2018). *As nossas escolas são inclusivas. E a inclusão, é uma utopia ou não?* Obtido de Público: <https://www.publico.pt/2018/07/22/culto/opiniao/as-nossas-escolas-sao-inclusivas-e-a-inclusao-e-uma-utopia-ou-nao-1838516>
- Tjernberg, C. & Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp. 247-256. Obtido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.891336>

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha.

ANEXOS

Anexo I



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

[SNIPi]

[Ficha de Referenciação]

1. Identificação da Criança

▪ Nome da Criança	
▪ Data de Nascimento	
▪ Morada	
▪ Freguesia e Concelho	
▪ Contacto telefónico	
▪ E-mail	
▪ NISS	
▪ SNS	

2. Identificação dos pais

▪ Nome do pai	
▪ Idade	
▪ Profissão	
▪ Morada	
▪ E-mail	
▪ Contacto telefónico	
▪ Nome da mãe	
▪ Idade	
▪ Profissão	
▪ Morada	
▪ E-mail	
▪ Contacto telefónico	



3.

Referenciação

Quem referencia	
Contactos	
Descrição sumária do motivo da referenciação	
Que apoios especializados teve/tem ?	
Observações	
Data	

Anexo II

Guião para a entrevista com as educadoras de Infância

Data:

Preparação:

- Preparar o documento com objetivos do estudo + secções que serão abordadas na entrevista para entregar à entrevistada.
- Arranjar sala (mesa redonda, garrafa de água, copos e guardanapos)
- Preparar meios técnicos (telemóvel com aplicação de gravação de voz).
- Preparar a declaração de consentimento de gravação da entrevista e confidencialidade de dados para ser assinada pelo entrevistado.

Guião:

Apresentação:

- Apresentar-me, agradecer a presença e resumir o que vai acontecer a seguir.
- Pedir à entrevistada que responda com sinceridade e sem se preocupar em dar respostas certas, pois não está a ser avaliado. Deve dizer o que pensa.
- Garantir questões de confidencialidade (o entrevistado não vai ser identificado na transcrição dos dados).
- Entregar o documento sobre o acordo de confidencialidade e a autorização para gravação áudio para a educadora assinar.

Sensibilização do tema:

- Explicar sucintamente o conteúdo do tema da entrevista semiestruturada.
- Fazer um apanhado geral dos objetivos desta investigação.
- Verificar se a educadora presente se sente sensibilizada com o tema abordado.

Entrevista:

Inicialmente serão colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

1. *Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?* _____
2. *Há quanto tempo trabalha na educação de infância?* _____
3. *Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?* _____
4. *Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?* _____

Seguidamente irão ser colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas poderão ser alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar algum tema que seja pertinente, mesmo que transversal à investigação.

Objetivo	Questões orientadoras
<p>Compreender o papel do educador de infância na de IPI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sente que tem competências para intervir nas crianças com alterações e/ou atraso de desenvolvimento? Como as adquiriu?</i> 2. <i>Na sua opinião, qual é o seu papel na intervenção precoce na infância de uma criança em risco de desenvolvimento?</i> 3. <i>Quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com as crianças apoiadas pela IPI?</i> 4. <i>Quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IPI que estão na sua sala?</i>
<p>Perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre o EI e a ELI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Normalmente, qual é o período de tempo que decorre entre a referenciação e a intervenção da ELI?</i> 6. <i>Com que periodicidade é que as técnicas da ELI vão às salas dar apoio direto às crianças?</i> 7. <i>Considera que essa periodicidade, por norma, é suficiente?</i> 8. <i>E entre si e as técnicas das ELI, em média, qual a periodicidade das reuniões?</i> 9. <i>Como descreve a sua relação com os técnicos da ELI?</i>

<p>Identificar estratégias para que o EI possa potenciar a IPI</p>	<p><i>10. Quando os técnicos da ELI vão à sua sala, os apoios prestados são dados dentro ou fora da sala?</i></p> <p><i>11. Os técnicos das ELI costumam envolver os pares (outras crianças) nos apoios prestados?</i></p> <p><i>12. Quais são as orientações mais recomendadas pela ELI?</i></p> <p><i>13. Qual é a sua recetividade a essas orientações?</i></p> <p><i>14. Por norma, a ELI também acata as suas opiniões/orientações sobre a criança com apoio?</i></p> <p><i>15. Na sua opinião, como pode o educador de infância potenciar as estratégias e metodologias sugeridas pela ELI?</i></p> <p><i>16. Que tipo de mudanças faz na sua rotina diária (organização do espaço, gestão de recursos humanos e materiais, adequações curriculares) para um maior envolvimento das crianças apoiadas pela IPI?</i></p>
---	---

5- Agradecimentos

Será feito um agradecimento à educadora pela amabilidade de participar nesta entrevista, assim como pelo tempo que despendeu com a mesma.

Anexo III

Autorização de gravação áudio da entrevista e Contrato de confidencialidade de dados pessoais

No âmbito da frequência no Mestrado de Ensino Especial na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, desenvolvemos um projeto de investigação. É neste sentido, que pedimos a sua colaboração na entrevista semiestruturada sobre a temática:

Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI?

Vimos por este meio solicitar-lhe autorização para que seja realizada uma gravação áudio durante a realização da sua entrevista. Gravação essa que servirá apenas como instrumento de recolha de dados para a nossa investigação.

Asseguramos-lhe que em momento algum a sua identificação será divulgada e que todos os dados serão confidenciais.

Eu, _____ autorizo que para os devidos efeitos sejam realizadas gravações áudio durante a realização da entrevista, servindo somente como instrumento de recolha de dados para a investigação em causa. A minha identificação e todos os dados serão confidenciais.

____/____/____

(Data e assinatura do entrevistado)

Anexo IV

Transcrição das Entrevistas às Educadoras de Infância

E1

Data: 29-01-19

Inicialmente foram colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

Investigador: Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?

E1: Licenciatura + pós graduação em educação especial.

Investigador: Há quanto tempo trabalha na educação de infância?

E1: 20 anos

Investigador: Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?

E1: 3

Investigador: Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?

E1: 1

Seguidamente foram colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas foram sendo alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar temas pertinentes, mesmo que transversais à investigação.

Investigador: desde já deixa me agradecer a tua disponibilidade para fazeres a entrevista.

EI1: *não tens de quê.*

Investigador: Como já sabe esta entrevista vai ser feita no sentido da minha tese de mestrado que tem como pergunta de partida: *Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI?*

E então nós temos três grandes objetivos com esta entrevista.

O primeiro deles é compreender o papel do educador de infância na intervenção precoce.

Então eu queria saber a sua opinião sobre:

Investigador: **Se sente que tem competências para intervir adequadamente nas crianças que apresentam alterações ou atrasos no desenvolvimento? Como as adquiriste?**

EI1: *Agora depois da especialização penso que tenho mais a noção de quando algo está mal e de como posso tentar colmatar as falhas, mas no início da minha profissão não, de modo nenhum. Aliás, acho que a formação académica inicial fica muito aquém do que é necessário para trabalhar com crianças sem qualquer atraso de desenvolvimento, quanto mais com essas crianças com necessidades específicas, por isso senti necessidade de procurar mais formação.*

Investigador: **Na sua opinião qual é o seu papel da intervenção precoce numa criança com risco de atraso de desenvolvimento?**

EI1: *Eu acho que é fundamental. A intervenção precoce acho que está mais do que provado que é o primeiro passo para conseguir colmatar falhas, défices que uma criança possa ter. E o educador de infância é o primeiro meio que a criança tem ao alcance para conseguir ter apoio.*

Investigador: **E quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com as crianças que estão apoiadas pela IP?**

EI1: *A maior dificuldade é conseguir articular o trabalho de sala e o projeto curricular de sala e aquilo que estamos a trabalhar na sala com aquilo que a intervenção precoce quer trabalhar.*

Investigador: **Na sua opinião o que é mais importante trabalhar, o que tinhas estipulado no teu projeto ou as necessidades evidenciadas pela família e técnicas da ELI?**

EI1: *Ora bem, normalmente o que as famílias evidenciam são sempre aspetos que não se trabalham aqui na escola, “ela não come sozinha” e normalmente aqui comem sozinhos; “a criança não consegue dormir, não adormece sozinha”... são coisas do dia a dia familiar que aqui não se trabalha na sala. Depois o PIIP normalmente é construído de acordo com o que as famílias vêm como urgente e acabamos por ter as técnicas cá a trabalhar aquilo que está no PIIP. O que raramente coincide com as necessidades com o trabalho curricular. O PIIP normalmente é para 6 meses e depois é avaliado e são colocados mais objetivos, mas o problema é que durante as reuniões com a família temos de perguntar quais são as necessidades da família e o PIIP tem de ser elaborado de acordo com estas necessidades. Não podemos estar nós a impingir objetivos...por exemplo, “não acha que ela já podia fazer uma contagem dos objetos”...e os pais respondem “há mas isso não é importante, é mais importante...”*

Investigador: **Então como faz o paralelo da avaliação do PIIP e os teus registos de avaliação, que segundo o que descreves são segundo os parâmetros da idade?**

EI1: *Essa é outra questão que se levanta com as ELI e os PIIP. Enquanto avaliávamos as crianças com NEE e estas tinhas um PEI, nós avaliávamos aquela criança segundo o PEI, com o PIIP eu não consigo dar uma avaliação aos pais só baseada com o PIIP. Essa criança não é um NEE, mas tem intervenção precoce, e tem graves lacunas no seu desenvolvimento, mas não quer dizer que tenha uma necessidade educativa especial, mas tem várias necessidades de IPI.*

O problema é que nós temos de fazer uma avaliação de acordo com aquilo que foi trabalhado na sala e aquilo que trabalhamos normalmente está longe daquilo que está a ser trabalhado no PIIP.

Assim há dois tipos de avaliação que são entregues á família: uma que é feita no final de cada PIIP e outra que é feita no final de cada trimestre e que coitadinhas das crianças ... parece que andaram aqui sem fazer nenhum, porque aquele currículo de sala não está adequado.

Então será que devemos ter três tipos de currículo, o PIIP, o de sala, mais o específico para aquela criança.

Investigador: **Mas quando sabe que vai receber ou já tem do ano passado uma criança com IPI, tem em atenção isso no teu currículo? No seu projeto de sala, fez algum ajuste para que essa criança não fique tão desajustada ou faz mesmo essa terceira hipótese de currículo, visto que no pré escolar não tem um currículo a cumprir?**

EI1: Não, nunca a fiz. Não sei, se calhar devia fazer, mas o que eu achava era que esse ajuste era feito com o outro instrumento de avaliação, que agora é o PIIP da ELI.

Investigador: **Mas assim não há um grande abismo?**

EI1: Exatamente. Isto funcionava bem com o PEI, pois em conjunto com a educadora do ensino especial ou da IPI construíamos um currículo para aquela criança ajustado a ela. Neste momento isso não é feito. Se calhar temos mesmo de fazer um terceiro. Mas fará sentido?

Nós temos um plano curricular segundo as orientações curriculares e o que as crianças devem atingir nos três anos de pré escolar. Há crianças que atingem aos 4 outras aos 6 e isso está no nosso currículo. Embora sejam competências gerais, nós adaptamos a cada criança a forma como trabalhamos com cada uma. Por outro lado se esta criança tem IPI e tem esse apoio como é que eu vou ter um currículo alternativo. Eu ainda não consigo encaixar-me, pois por um lado ela está a ter esse apoio e legalmente é aquilo que ela tem é um PIIP, e avaliação é

feito segundo um PIIP, mas no fundo não é uma criança com NEE...onde fica a avaliação, é uma questão pertinente, é mais uma das lacunas das ELI.

Investigador: Em termos de referenciação, quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IP que estão na tua sala?

EI1: *sou eu.*

Investigador: Todas as crianças que estiveram contigo foram referenciadas foram por ti ou já tiveste casos de médicos?

EI1: *Não, as que estiveram comigo foram referenciado por mim, tirando um caso que já vinha referenciado de creche, antes da criança chegar à minha sala.*

Investigador: O que pensa de termos sido geralmente as educadoras a dar o alerta sobre os atrasos de desenvolvimento, como é que os médicos que seguem as crianças desde que nascem não detetam, não alertam a família?

EI1: *se calhar porque eles só vão ao médico uma vez por ano, que é o que o nosso sistema nacional de saúde prevê, e essa consulta é de meia hora. Não sei, mas...efetivamente, o caso que eu tenho, a criança está muito longe dos parâmetros ditos normais, e a médica de família até hoje, acha que a criança está tudo normal com ela. E a criança já tem 5 anos e a médica acha que está tudo bem e que está pronta para ingressar no 1º ciclo.*

Investigador: Normalmente qual é o período de tempo que decorre entre essa referenciação e o apoio da ELI?

EI1: *Aqui temos duas questões diferentes. Temos a intervenção e a avaliação. Portanto o acolhimento, isto é o tempo entre a referenciação e a avaliação, ou seja, e temos desde a avaliação até à intervenção propriamente dita. Estas a referir te à primeira etapa de funcionamento da ELI, ou... ?*

Investigador: Podemos falar um bocadinho da duas.

EI1: *pronto, normalmente, pela experiência que eu tenho, o acolhimento, depois de feita a referenciação não demora muito, um mês, dois meses. Pronto para mim é muito tempo, para a criança é muito tempo, mas tendo em conta o panorama do resto, o acolhimento não é uma coisa que demore muito tempo, um a dois meses.*

A intervenção, aí já costuma ser muito mais demorada. Se formos falar desde a referenciação até à intervenção tenho casos que foram quase um ano letivo à espera.

Investigador: O que pensa sobre isso?

EI1: *Acho que não podemos estar à espera e que acabamos por descredibilizar a ELI.*

Se nós não temos apoio, se estamos à espera do apoio e vamos deixando à espera que nos venham orientações, que nos venham apoiar e dizer o que é que nós podemos fazer para ajudar. A criança bem que fica um ano da vida dela à espera da intervenção precoce.

Investigador: Acha que esse tempo, tem haver com a ELI que trabalha com a sua instituição ou é geral? Qual é o se não desse tempo?

EI1: *Não, porque tenho colegas com alunos apoiados por outras Elis, conheço técnicas de outras Elis e ao que parece o mal é geral. Umas mais outras menos, mas é geral e é porquê?*

Porque a maior parte dos técnicos, tirando os educadores de infância, ao que apreço assistentes sociais, terapeutas da fala, enfermeiros, médicos estão a tempo parcial. Portanto na ELI só estão metade do tempo pois o resto estão nos centros de saúde ou nas IPSS que já trabalham normalmente. E há um número elevado de crianças para o nº de técnicos que existem a trabalhar na ELI.

Investigador: Como pensa que deveria ser feita a distribuição de técnicos da ELI, isto é qual o rácio de crianças que cada técnico da ELI poderia dar apoio?

EI1: *é assim o que está muito mal é que só as educadoras que estão na ELI é que estão a tempo inteiro, todos os outros técnicos estão a tempo parcial. É lógico que são técnicos que só trabalham 4 horas e dessas ainda se têm que deslocar de uma escola para a outra, essas 4 horas na realidade dão para aí umas 3h, o que daria 3 crianças por dia. E sabendo nós que há uma dia que não fazem apoio, pois estão em reunião de equipa sobram 4 dias. Assim 4 dias com 3 meninos por dia e, isto só acompanhar a criança 45 minutos por semana, o que eu acha insuficiente, perfaz 12 crianças. E nós sabemos que cada técnico não tem só 12 crianças tem muito mais, portanto... Acho que tinha de ser uma equipa a funcionar a tempo inteiro e não a acumular funções noutras instituições. Tinha de ser uma equipa a trabalhar só e diretamente com as crianças que precisam da IPI.*

Investigador: **Na sua instituição existe para além da intervenção da ELI existem outros técnicos que intervêm com estas crianças para além de si?**

EI1: *Sim, há crianças que acabam que mediante as dificuldades e as necessidades que têm, os pais acabam por optar por técnicos de terapeutas da fala, psicólogos de gabinetes privados.*

Investigador: **Mas isso a título particular? Mas na sua instituição fornece mais algum serviço? A ELI, é um serviço público, a instituição oferece mais algum apoio?**

EI1: *Sim. A instituição tem uma parceria, um acordo com um gabinete privado, e esse gabinete está autorizado a fazer essas avaliações com o consentimento dos pais, dentro das nossas instalações e a fazer as sessões de terapia da fala, psicologia ou terapia ocupacional dentro das instalações fora do horário letivo, se os pais assim o entenderem.*

Investigador: **Mas são os pais que suportam esse encargo?**

EI1: *Os pais suportam, embora se forem meninos que não são apoiados pela ELI e os pais tiverem rendimentos relativamente baixos, portanto tem haver com o escolão do abono, podem ir buscar apoio à segurança social.*

Investigador: **Então se eu estou a perceber, há crianças que podem não ter apoio da IP, mas, no entanto, a título particular sentem necessidade de ter apoio noutras terapias, como as da fala, ocupacional...**

EI1: *Sim, neste momento a ELI tem vários critérios para as crianças serem elegíveis, aliás sempre foi assim. E como não conseguem dar resposta a todas as crianças que têm vários critérios, quanto mais aqueles que simplesmente têm uma dificuldade ao nível da linguagem, da comunicação, portanto não chegam para todos, portanto recusam esses casos.*

Investigador: **Segundo sei a sua instituição tem várias educadoras com especialização em educação especial, quais foram as mudanças que sentiste desde essa aquisição de competências?**

EI1: *Nenhuma, acho que funciona tudo da mesma, poderá haver alguma diferença em termos de dentro de sala. A educadora estar mais apta a conseguir detetar possíveis casos e estar mais apta de uma forma ou perspectiva diferente da que tina vindo a fazer. Mas em termos apoiar as crianças, dizer que os casos que temos na escola são apoiados por essas pessoas não dá...pois legalmente isso não é possível. Porque a educadora que tem a especialização, não pode dar apoio direto a uma criança que tenha NEE de outra sala, porque não pode deixar o seu grupo para ir dar apoio.*

Investigador: **Pode se fazer parte da EMAIE?**

EI1: *não sei do que estás a falar, não sei o que isso é!*

Investigador: **As IPSS vão ter que formar EMAIE.**

EI1: *isso traduz-se em?*

Investigador: A IPSS vai ter que formar uma equipa multidisciplinar com um elemento da direção, um elemento da educação especial e um outro que pode ser um psicólogo ou terapeuta e essa equipa é que vai fazer toda a parte burocrática.

EI1: *ok, mesmo assim, vamos lá ver, acho isso fantástico e se as instituições conseguirem suportar esses custos. Agora se essa pessoa tem um grupo á sua responsabilidade como e que vai disponibilizar de horas para fazer esse trabalho?*

Investigador: A casa teria de a contratar apenas como educadora do ensino especial?

EI1: *Então vai dar ao mesmo, para quê que a educadora precisa de formação em educação especial?*

Investigador: Para estar dentro do assunto, mais alerta e saber como pode intervir e não esperar pela EI!?

EI1: *Sim mas não tens tempo, como é que dás resposta a 20 crianças e ainda das atenção individual a esses casos.*

Investigador: Voltando um bocadinho atrás, quando começa a intervenção, com que periodicidade é que as técnicas da ELI vão às salas dar apoio direto às crianças?

Ed1: *Normalmente, o que está estabelecido é todas as semanas. Dependendo do nº de meninos que a técnica tenha para apoiar e dependendo da gravidade da problemática da criança pode vir uma ou duas vezes por semana, 45 minutos cada momento.*

Agora isto traduzido num ano, se num ano temos cinquenta e tal semanas elas conseguem estar cá trinta. Isto porque existem muitas interrupções letivas, existem muitas reuniões extra e muitas avaliações doutros meninos e as reuniões com os pais têm de ser feitas no horário em que se supostamente se está a apoiar a criança.

Na prática da meia intervenção por semana ao longo de um ano.

Investigador: E entre si e as técnicas da ELI, qual é em média a periodicidade das vossas reuniões? Vocês costumam reunir?

EI1: Não. Nós costumamos reunir quando há necessidade de reunir com os pais e ou encarregados de educação, fora isso são sempre reuniões informais antes ou depois da intervenção, falamos um bocadinho, mas nunca há nada muito concreto, não há atas, não fica na da escrito, fica sempre tudo muito no ar.

Investigador: Então quando é preciso fazer avaliações das crianças? Nas crianças que não têm IP, geralmente faz-se uma avaliação trimestral. E nestas crianças como é feita essa avaliação?

EI1: Se a criança que está a ser apoiada tiver um PEI, não há essa avaliação trimestral. Essa avaliação é feita normalmente com professor da educação especial que está a acompanhar.

Crianças que só têm o PIIP que é o caso das minhas crianças é feita uma avaliação normal, igualzinha à das outras crianças todas. Porque não há currículo alternativo.

Investigador: Essa avaliação é então trimestral? Feita por quem?

EI1: Sim trimestral, feita por mim. E não posso ter currículo alternativo, pois não é uma criança com currículo diferente.

Investigador: Então avalia segundo o plano da sala ou sobre os objetivos que ela tem no PIIP?

EI1: Sobre o plano da sala. Os objetivos que ela tem no PIIP são avaliados pela mãe, aliás esses objetivos são traçados pelas famílias e não pela escola.

Investigador: O que pensa sobre isso?

EI1: Acho que não faz sentido nenhum. Acho que o PIIP tinha de ser muito melhor articulado. Não podemos ter em conta só as necessidades da família, porque a família não faz trabalho pedagógico. Faz trabalho de educação, de desenvolvimento como é lógico, mas não faz trabalho pedagógico. Portanto se

não faz trabalho pedagógico não vai avaliar a parte pedagógico e há muito conceitos e muitas aquisições que devem ser feitas e é para isso que serve o pré escolar, se não só estávamos cá a tomar conta de meninos.

No entanto, o PIIP tem em conta as necessidades da família e para introduzir, muitas vezes, algo que não tem haver com o que família diz, tentamos nas reuniões perguntar aos pais: ainda não nota que a criança deveria conseguir fazer isto...os pais, normalmente, até dizem que sim, mas não estão preocupados com isso, pois isso vem depois.

Investigador: Então isso leva a crer que depende muito da família que se apanha. Se tem uma família que tem uma consciência mais pedagógica até pode aceitar as sugestões que dá ..., mas se tiver uma família que dá mais prioridade a cuidados básicos será mais complicado trabalhar as partes pedagógicas.

EI1: Exatamente.

Investigador: Como descreve a tua relação com os técnicos da ELI?

EI1: é assim, até hoje, são sempre pessoas que estão dispostas ajudar, a colaborar, mas infelizmente temos uma relação distante. Elas vêm e ou dão apoio à criança ou falamos, porque o tempo é muito cronometrado. Elas estão aqui mas já estão a olhar para o relógio porque a seguir vão para outro menino.

Investigador: Na sua opinião o que é facilitaria a relação entre o educador e os técnicos da ELI?

EI1: Um trabalho estruturado, um trabalho que pudesse ser... portanto que os objetivos que a ELI tem com o PIIP, fossem de alguma forma de encontro ao trabalho que é feito na escola. Estarmos na escola trabalhar o PIIP, com coisas do estilo: conseguir vestir-se e despir-se sozinho. Numa criança que já nem dormem, como é que eu vou trabalhar isso aqui na escola. Vou pô-lo simplesmente a tirar e a vestir aqui só para o prazer de vestir e despir. Porque o ir à casa de banho é diferente, é só descer subir a parte de baixo, é

completamente diferente de tira camisolas. E não é isso que se pretende, não é isso que está no PIIP.

Investigador: A articulação que fala é relativa ao tipo de trabalho relacionada com a faixa etária que tem na sala?

EI1: Sim, no meu caso até tenho as três idades, mas há um plano de sala, um projeto que deviria ser tido em conta, mas neste momento o PIIP apenas funciona para dar resposta às necessidades das famílias.

Investigador: Então para conseguirmos identificar estratégias para que o EI consiga potenciar a intervenção precoce. Por exemplo: Relativamente aos apoios prestados pela ELI quando vão à tua sala. Estes apoios são dados dentro ou fora da sala?

EI1: Normalmente são dentro. Eles tentam sempre que sejam dentro.

Investigador: Os técnicos das ELI costumam envolver os pares (outras crianças) nos apoios prestados?

EI1: depende muito do técnico. Temos técnicos que só envolvem os pares, temos aqueles que só trabalham com a criança. Depende muito não acho que haja uma estratégia fixa de como abordar os apoios é como cada uma quiser gerir.

Investigador: Quais são as orientações mais recomendadas pela ELI?

EI1: são estratégias, aliás acho que deixaram de passar tanto. O ano passado tinha 7 crianças a ter terapias e apoios e tinha esses terapeutas a passar-me estratégias diferentes. Portanto eu conseguiria passar as manhãs todas a dar apoio individualizado a essas crianças e tinha que esquecer o resto do meu grupo. Este ano não sinto isso, talvez tenham percebido. Não sei se só foi comigo ou com todas, mas talvez tenham percebido que para nós é muito difícil gerir um grupo de 20 meninos e as competências que temos de trabalhar na sala e estar a conseguir trabalhar individualmente...eu acredito que isso seja possível, mas com 7 é complicado.

Investigador: Qual é a sua recetividade a essas orientações?

EI1: Eu tento implementar se as achar pertinentes e se tiver tempo para isso.

Investigador: Por norma, a ELI também acata as suas opiniões/orientações sobre a criança com apoio?

EI1: eles dizem que compreendem, mas a forma da ELI é passar te estratégias.

Investigador: Na sua opinião, como pode o educador de infância potenciar as estratégias sugeridas pela ELI?

EI1: temos que nos convencer que temos de retirar um pouco mais de tempo ao grupo para nos dedicarmos a estas crianças, mas admito que não é muito fácil. Pois estamos a sempre a ser abordados pelas outras crianças, a pedir atenção, pois no pré escolar eles começam a perceber que nós passamos mais tempo com algumas crianças.

Investigador: E tenta explicar o porquê desse tempo ser passado mais com uns do que outros, ou é difícil com estas idades?

EI1: não é fácil, eles começam a ser um pouco cruéis. E quando percebem que aquela crianças falha várias vezes, quando fazemos uma pergunta os amigos são capazes de dizer “há ele não vai saber de certeza”.

Investigador: Que tipo de mudanças faz na sua rotina diária (organização do espaço, gestão de recursos humanos e materiais, adequações curriculares) para um maior envolvimento das crianças apoiadas pela IPI?

EI1: eu tento sempre que o tema que a competência seja igual para todos. Não é fácil, mas consegue-se. Por exemplo tenho meninos que dormem e então nessa hora trabalho mais a fundo com os mais velhos, para que os pequenos

não sinta que não são capazes. Ou mesmo a forma como fazemos as perguntas. Mas consegue-se arranjar estratégias.

Investigador: Ok muito obrigada pelo teu tempo.

EI1: *De nada.*

EI2

Data: 30-01-19

Inicialmente foram colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

Investigador: Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?

Licenciatura em Educação de infância + pós graduação em supervisão pedagógica + pós graduação em gestão de recursos educativos + pós graduação em educação especial.

Investigador: Há quanto tempo trabalha na educação de infância?

Há 26 anos.

Investigador: Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?

2.

Investigador: Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?

0, estou sem sala.

Seguidamente foram colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas foram sendo alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar temas pertinentes, mesmo que transversais à investigação.

Investigador: Muito obrigada pela sua disponibilidade para esta entrevista.

EI2: *Não tens que agradecer.*

Investigador: Não sei já tive a oportunidade de ler algumas perguntas?

EI2: Sim já li o guião todo.

Investigador: Então eu queria saber se sente que tem competências para intervir nas crianças com alterações e/ou atraso de desenvolvimento?

EI2: Agora sinto que sim, não totalmente, pois este é um mundo em constante mudança, mas sim.

Investigador: Como as adquiriu?

EI2: Não foi com a minha formação inicial, pois foi o bacharelato e deu-me poucas competências, falou-se muito pouco nestes casos ou quase nada. Depois com o complemento já abordei algumas situações, mas nada que na prática que fosse muito funcional ou que eu conseguisse perceber como intervir. Agora quando tirei a especialização em educação especial - deficiência cognitiva motora, fiquei com uma noção do que é isto. Não tem nada haver com o que tinha antes.

Investigador: Na sua opinião qual é o papel da educadora de infância da intervenção precoce numa criança com risco de atraso de desenvolvimento?

EI2: Acho que somos muito importantes. Primeiro para detetar, para perceber se há ali alguma coisa que não está dentro dos parâmetros ditos normais. Depois deveremos, se a família não tiver conhecimento, deveremos ser nós a tomar a iniciativa de referenciar a criança e falar com a família. A partir daí o nosso apoio na sala, mesmo não tendo especialização, com o apoio das outras terapeutas é importantíssimo.

Investigador: E quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com as crianças que estão apoiadas pela IP?

EI2: Talvez quando se tem de falar com os pais, quando começamos a entrar em contato e começamos a perceber que há pais que não aceitam, é muito complicado.

Investigador: Em termos de referenciação, quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IP?

EI2: *Geralmente é a educadora da sala.*

Investigador: Então é nessa altura que tem mais dificuldade em dar a notícia á família? Quando sente que algo não está dentro do esperado?

EI2: *Sim.*

Investigador: Normalmente qual é o período de tempo que decorre entre essa referenciação e a intervenção da ELI?

EI2: *(Risos) Depende, mas eu acho que nunca é antes de 2 a 3 meses, que eles andam muito devagarinho.*

Investigador: Se eles ficarem eleitos para a IP, quando começa a intervenção com que periodicidade é que as técnicas da ELI vão às salas dar apoio direto às crianças?

EI2: *Normalmente, é uma vez por semana, 45 minutos e quando é*

Investigador: O que pensas sobre essa periodicidade?

EI2: *É muito limitada, é uma intervenção que deveria ser mais continuada.*

Investigador: E entre si e as técnicas da ELI, qual é em média a periodicidade das vossas reuniões?

EI2: *Normalmente é trimestral, pode-se falar um pouco na sala depois da intervenção, mas não muito, mas reunião em si só de três em três meses.*

Investigador: E essa reunião é para quê? Fazer avaliação da criança, do PIIP? Que temas é que são mais abordados nessas reuniões?

EI2: *Sim, é mais para fazer avaliação do PIIP.*

Investigador: Como descreve a sua relação com a ELI?

EI2: *Bem, temos momentos bons e menos bons. Há alturas em que concordamos e tudo corre bem, mas quando não estamos de acordo o ambiente fica pesado. Quando elas tentam impor certas estratégias e esquecem-se do grupo e entramos um pouco em choque, mas conversando e havendo cedências de parte a parte as coisas vão-se fazendo. Ainda agora vieram com a novidade de que temos de formar uma EMAIE e que temos de ser nós a preencher os papéis de transição das crianças. Mas isto veio por causa de uma conversa de momento, se não, não eramos informadas de nada e depois quando as crianças chegassem à primária somos nós que ficamos mal vistas. E depois estas imposições são para ontem como se nós tivéssemos disponibilidade momentânea e financeira para tal.*

Investigador: **Na sua opinião o que é facilitaria a relação entre o educador e os técnicos da ELI?**

EI2: *Era haver mais tempo, haver mais disponibilidade para que realmente nos pudéssemos sentar e conversar e ir revendo e avaliando o PIIP ao longo desses três meses.*

Investigador: **Acha que deveria haver mais tempo entre si e a ELI ou mesmo entre a ELI e a criança?**

EI2: *Entre a educadora e a ELI, mas também entre a ELI e a criança essencialmente.*

Investigador: **Relativamente aos apoios prestados pela ELI quando vão à tua sala. Estes apoios são dados dentro ou fora da sala?**

EI2: *Normalmente com a ELI são dentro. Comigo os apoios foram sempre dentro da sala.*

Investigador: **E os técnicos da ELI costumam envolver as outras crianças nesses apoios?**

EI2: *Depende um bocadinho do técnico. Há técnicos que até gostam de intervir e há outros nem por isso. No entanto, eu acho que quando são técnicos*

que têm o curso de educadora de infância por base, esses são os que interagem mais com os pares os outros fazem mais um trabalho individualizado (terapeutas da fala, ocupacionais...).

Investigador: Quais são as orientações mais recomendadas pela ELI às educadoras para fazer com as crianças ? Existem essas recomendações?

EI2: *São estratégias, mas são estratégias só para o menino e esquecessem-se um bocadinho que nós não temos só aquele menino na sala e elas vê só aquela criança que precisa de apoio.*

Investigador: E depois como é a sua recetividade a essas estratégias, a essas orientações? Como gere?

EI2: *Neste momento, depois de ter feito a especialização, tentava pôr-me um bocadinho do lado delas, no entanto não é fácil. Não é fácil, por exemplo aqui que trabalhamos com um grupo de 22 crianças, não é fácil ir de encontro ao que elas pedem e trazer aquilo para um grupo de 22 crianças. E é um bocadinho complicado, pois nós aqui não temos as salas nem montadas, nem estruturadas, nem materiais para que consigamos dar resposta ao trabalho que elas nos pedem.*

Investigador: E quando tenta passar essa perspetiva, ou alguma orientação sobre a criança, por norma a ELI também acata? Como é a recetividade?

EI2: *Não costuma ser muito positiva, elas têm dificuldade em perceber, elas continuar a batalhar que temos de trabalhar e aplicar as estratégias que elas nos indicam.*

Investigador: Consegue identificar algumas estratégias práticas que elas indicam para trabalharmos com estas crianças?

EI2: *Com os autistas aqueles símbolos, aquelas simbologias, elas querem envolver o grupo todo e normalmente não é conseguido*

Investigador: Mas esses símbolos são usados para fazer a comunicação entre as crianças ou são os símbolos para estruturar a rotina diária?

EI2: *Com a criança autista com que trabalhei elas queriam que se implementasse nas duas coisas.*

Investigador: Então na sua opinião como é que o educador de infância pode potenciar as estratégias sugeridas pela ELI?

EI2: *É assim, eu continuo a achar que a lei está muito bonita, muito floreada, mas depois na prática não é nada que se faça. Pois nós não temos tempo, a nível de horário, para conseguir aplicar o que a lei nos manda fazer ou que nos indica.*

É muito difícil, porque nós estamos no ensino regular e cada vez mais temos papeis e mais papeis, e depois conseguir arranjar tempo para conseguir coordenar o ensino regular com o que eles agora chamam a inclusão não é fácil para a educadora.

E hoje, eu acho que aquelas educadoras que não têm algum tipo de especialização na área do ensino especial, tem que sentir perdidas, porque eu também me sentia perdida. Há termos técnicos, elas vêm nos dar estratégias, se nós nunca ouvimos falar das coisas como é que vamos fazer. Então temos que ser nós educadoras a ir à procura, e tempo para isso, não há tempo. Porque depois as próprias coordenações exigem às educadoras os materiais a tempo e horas.

Investigador: E em termos de recursos humanos?

EI2: *Pior ainda, em termos de recursos humanos estas instituições tem os recursos contados. Essas crianças precisam muitas vezes de uma pessoa a tempo inteiro para as orientar.*

Investigador: Então achas que para fazer uma rentabilização dessas estratégias seriam necessários mais recursos humanos, materiais?

EI2: Sem dúvida, recursos humanos, materiais.

Investigador: E na sua sala, na tua rotina diária, o que é costumava mudar para ter um maior envolvimento destas crianças, em termos de espaço, materiais, humanos, adequações curriculares, costumava fazer algum tipo de alteração?

EI2: *Sim, tentava ir à procura de materiais que se adequassem a eles, tentava ao nível do espaço procurava ter algo onde visse que ele se sentia mais tranquilo e evita a introdução frequente de materiais novos, pois agitavam-no muito. Mas por outro lado estava a prejudicar os outros.*

Investigador: E como é que uma educadora faz essa gestão? O que é fica em prioridade? A criança com necessidades ou o grupo em si?

EI2: Exatamente, é um pau de 2 bicos, não sabemos muito bem. Embora eu sinceramente fosse à procura ou me preocupasse em arranjar estratégias para ajudar a criança, mas nunca o deixei colocar à frente do grupo.

Investigador: Quer acrescentar mais alguma coisa a acrescentar como pode a educadora de infância potenciar a intervenção precoce numa IPSS, que é o nosso caso, através da nossa colaboração?

EI2: *Eu acho que devia de haver mudanças ao nível da equipa da ELI. Acho que se houvesse mais disponibilidade deles para darem mais apoio na sala, ia-se conseguir fazer um trabalho melhor.*

Investigador: Então acha que devia existir mais recursos humanos para apoio direto?

EI2: *sim, essencialmente para apoio direto, pois não são em 45 minutos por semana, que não são gastos diretamente com a criança, pois há sempre 10 a 15 minutos em que falam com a educadora para lhe passar estratégias, para lhe indicar que deve fazer assim ou assado, que vão ser a solução.*

Investigador: ok muito obrigada.

EI3

Data: 04-02-19

Inicialmente foram colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

Investigador: Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?

Licenciatura.

Investigador: Há quanto tempo trabalha na educação de infância?

Há 18 anos.

Investigador: Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?

1.

Investigador: Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?

Não.

Seguidamente foram colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas foram sendo alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar temas pertinentes, mesmo que transversais à investigação.

Investigador: Muito obrigada por te teres disponibilizado para fazeres esta entrevista.

EI3: *De nada, não sei se te vou ajudar muito.*

Investigador: Então como tu sabes estou a tirar o meu mestrado em educação especial e esta entrevista vai ser feita no sentido da minha tese que tem como pergunta de partida: Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI?

E tenho três grandes objetivos com esta entrevista. O primeiro deles é compreender o papel do educador de infância na intervenção precoce. Perante isto, queria saber se sente que tem competências para intervir nas crianças com alterações e/ou atraso de desenvolvimento?

EI3: *sim, se me orientarem sim. Agora do que sei enquanto não se sabe o que a criança tem não demos intervir.*

Investigador: Como é que adquiriu competências para intervir adequadamente nas crianças que apresentam alterações ou atrasos no desenvolvimento?

EI3: *Eu acho que foi com a formação académica inicial, no sentido de que nos capacitou para perceber que há ali algum problema. Não diretamente saber o que a criança tem ou como intervir, mas se me indicarem... Por exemplo no caso do X, eu achava que ele precisava de trabalhar a motricidade, mas ele enquanto não fosse avaliado eu não podia intervir...foram as indicações que me deram.*

Enquanto não for avaliado não se pode fazer nada, pois eu podia estar a tragar alguma coisa. Mas se me indicarem o que tenho de fazer eu acho que consigo.

Investigador: Mas precisa dessas indicações, não sente que a sua formação adquiriu conhecimentos para identificar o que é que aquela criança tem e como precisa de ser trabalhada?

EI3: *Sim, a minha formação deu-me bases para perceber que algo está errado, mas depois sinto necessidade de procurar apoio.*

Investigador: Na sua opinião qual é o teu papel da intervenção precoce numa criança com risco de atraso de desenvolvimento?

EI3: *Se for um caso de problema de desenvolvimento, algum atraso porque é imaturo o meu papel é tentar trabalhar com a criança no sentido de desenvolver aquilo que está mais atrasado. Se for um problema que é mais grave, mais lato é não fazer mesmo nada... e esperar que seja avaliado para saberemos qual será a melhor intervenção.*

Investigador: E quando tem essas crianças na sua sala quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com elas?

EI3: *A minha maior dificuldade no caso que tive... foi um caso difícil, porque essa criança queria estar a brincar, não entendia que tinha de estar sentada. Era complicado estar sempre a chamar chamá-lo para tentar que ele cumprisse as regras, a rotina.*

Investigador: Nesse seu caso a sua maior dificuldade foi que a criança cumprisse a rotina?

EI3: *Sim, porque ele não entendia. Às vezes ele até cumpria, mas não percebia o porquê de não poder brincar e chorava muito.*

Investigador: Na sua sala, quando sente que tem esse tipo de casos quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IP? Costuma fazer essa referenciação para a IP?

EI3: *Eu nunca o fiz, esse menino já estava referenciado, por outra educadora, porque ele vinha de creche.*

Investigador: E quando nota que tem alguma criança que não está dentro dos parâmetros esperados, o que é que costuma fazer? Encaminha para a IP ou encaminha para outro serviço?

EI3: *(Risos...) Quando eu tenho casos que acho que não estão dentro dos parâmetros normais eu não referencio à IP, pois a nossa instituição tem outro tipo de serviço que dá apoio. É um serviço que tem terapeutas, terapia da fala, ocupacional, psicólogo e que é mais eficaz, na minha opinião, do que a ELI.*

Investigador: Mas os pais têm que pagar alguma coisa ou é gratuito?

EI3: *Eu acho que é conforme os rendimentos dos pais.*

Investigador: Quanto diz que é mais eficaz do que a ELI. O que é que a leva a ter essa opinião?

EI3: *Como no caso que eu tive com a ELI a intervenção foi nula. Estivemos praticamente um ano inteiro à espera da intervenção, pois a criança já estava referenciada desde a creche e comigo estive no grupo dos 3 anos e só no final do ano letivo é que foi feito o PIIP. Eu não acredito muito no trabalho da ELI.*

Investigador: **Mas até lá o que é que se fez? Foram feitas avaliações? Não foi feita qualquer tipo de intervenção?**

EI3: *Foi um processo complicado, pois inicialmente as educadoras da ELI diziam que a criança não tinha nada ... que o registo dele era normal... aí pus as mãos à cabeça... “por amor de Deus”. Como eu insisti, vieram mais técnicas e foi quando uma terapeuta ocupacional disse que sim que havia ali graves problemas e que não era só do âmbito dela. Sugeri que também deveriam intervir outras áreas como por exemplo as educadoras da ELI.*

Investigador: **Então dentro da mesma ELI as técnicas tinham opiniões diferentes relativas a essa criança? Será que terá sido por haver essa diferença de opiniões que o caso se arrastou tanto tempo?**

EI3: *Também, mas não só. Os pais faltavam às reuniões e não levavam a criança às consultas. Uma das coisas que a Eli pediu foi uma consulta de desenvolvimento, pois chegaram à conclusão de que para se fazer uma intervenção séria teríamos de saber o que é que a criança tinha realmente. No entanto os pais nunca foram a essa consulta e esse diagnóstico nunca foi feito. Relativamente ao PIIP o que ficou combinado fazer Eu sempre fiz.*

Investigador: **Então passaram-lhe estratégias?**

EI3: *Sim, mas situações pontuais, como as idas à casa de banho, pois a mãe dizia que em casa ele não fazia na sanita e ele aqui sempre fez.*

Investigador: **Esse PIIP foi feito com base nas necessidades da mãe?**

EI3: *Sim, mas não só. Elas (ELI) também referenciaram algumas coisas e Eu também fui dizendo. Mas em relação ao trabalho direto foi mau.*

Investigador: **Então mais uma vez lhe pergunto, foi por causa desta má experiência que não recorre mais à ELI? Ou porque tem outro serviço a quem recorrer para colmatar as dificuldades das crianças?**

EI3: *Porque as terapeutas que temos aqui, da “empresa” XX vêm todas as semanas, passam três quartos de ora com a criança e vejo mais frutos.*

Investigador: **Outro objetivo que temos relativamente a esta entrevista é perceber como é que se estabelecem as relações de colaboração entre ti e a ELI.**

Já falamos um pouco sobre timings, mas normalmente sabe qual é o período de tempo que decorre entre a referenciação e a intervenção da ELI? No seu caso foi mais de um ano, certo?

EI3: *Acabou por não haver intervenção nenhuma, pois o PIIP foi-se fazendo mais para o final do ano e depois a criança foi embora, não houve intervenção.*

Investigador: **Mas no PIIP não ficou estabelecido quem é que ia intervir diretamente com a criança, quando é que vinha?**

EI3: *Sim ficou uma educadora da ELI, quando ela tinha de vir dar apoio a outra criança na sala ao lado, de seguida vinha cá, mas isso foi uma vez ou duas. A criança também faltava à escola o que originou a que na prática a intervenção da ELI praticamente não existisse, pois às vezes a Eli também faltava.*

Investigador: **Então neste seu caso a periodicidade de apoio direto não chegou a ser uma vez por semana?**

EI3: *não, durante o ano vieram para aí duas vezes. Depois a criança mudou-se para outra escola e o caso ficou por aí.*

Investigador: **O que pensa sobre essa intervenção, foi suficiente?**

EI3: *Foi nula.*

Investigador: E entre si e as técnicas da ELI, qual foi em média a periodicidade das vossas reuniões? Reuniu com as técnicas, formalmente, para lhes mostrar os seus pontos de vista ou as conversas entre vocês foram sempre informais?

EI3: *As reuniões que tive sempre foram reuniões a tentar reunir a equipa toda.*

Investigador: Mas reuniram à volta de uma mesa? Quantas vezes?

EI3: *Reunimos 2 vezes acho eu. Uma foi antes do natal e a outra foi fevereiro.*

Investigador: Como descreve a sua relação com as técnicas da ELI?

EI3: *Nós não tivemos uma relação, pois os contatos foram muito poucos. No entanto quando tínhamos eu às vezes desesperava, pois eu dizia uma coisa e elas diziam outra, parecia que eu é que não sabia o que dizia. Por exemplo: eu dizia que a criança tinha comportamentos fora do esperado para a sua faixa etária e elas diziam que não que era tudo normal. Depois outra já me deram razão, mas como os pais também faltavam muito não houve muito contato, mas sinceramente não fiquei com boa impressão do funcionamento da ELI.*

Investigador: Na sua opinião o que é facilitaria a relação entre o educador e os técnicos da ELI?

EI3: *A técnica da ELI deveria estar presente, pois se ela não está é-me difícil ter uma relação com ela.*

Investigador: Então como o meu último objetivo é conseguir identificar estratégias para que o EI consiga potenciar a intervenção precoce.

Na sua sala, relativamente aos apoios prestados pela ELI foram dados dentro ou fora da sala?

EI3: *Foram dentro.*

Investigador: **E costumavam envolver as outras crianças da sala ou era mais um trabalho de um para um?**

EI3: *Envolvia a outras crianças, pois como essa criança gostava muito da casinha ela ia para lá brincar com ele. E como queria que ele interagisse chamava outros miúdos.*

Investigador: **E lembra-se quais eram as orientações que ela mais te dava para fazer com a criança?**

EI3: *Como já te disse elas só vieram cá duas vezes. Mas uma das coisas que eu achava é que ele não interagia com o outro...ele fazia um monólogo, isto é, ele falava com a outra criança, mas não havia interação porque ele não esperava que o outro respondesse.*

Investigador: **E alguma vez recebeu apoio sobre esse aspeto?**

EI3: *Quer dizer era mais eu a dizer a ela (ELI) o que fazer do que ao contrário, porque depois ela dizia que ele interagia. A criança chegou a ir a outra sala enquanto a ELI estava a dar apoio a outra criança e a técnica disse que ele interagiu com as crianças da outra sala.*

Investigador: **Então dessa vez a ELI deu apoio fora da sala, junto de outro grupo foi isso? E foi aí que a ELI disse que ele interagiu com outras crianças?**

EI3: *Sim.*

Investigador: **Das poucas orientações que a ELI lhe deu, ou se lhe dessem mais, qual foi a sua recetividade? Qual é a sua recetividade a esse tipo de sugestões para a sua sala?**

EI3: *Eu colocava, desde que fosse uma situação geral, que englobasse o grupo. Se fosse só para essa criança ...teria de ver.*

Investigador: À pouco falou das idas à casa de banho. Conseguiu implementar algumas estratégias?

EI3: *Sim, cheguei a comprar um redutor, mas acabou por ser preciso..., isto porque a mãe dizia que ele grita para se sentar na sanita.*

Investigador: Como à pouco disse que muitas vezes eras a educadora que davas algumas orientações à ELI, como era a recetividade da Eli perante as tuas opiniões?

EI3: *Aos poucos foi aceitando...mas muito reticente...eu cheguei a pensar que ela achava que Eu estava a exagerar.*

Investigador: Então como é que acha que o EI pode potenciar as estratégias sugeridas pela ELI? Acha que há alguma forma de nós conseguirmos potenciar aquilo que elas nos dizem para colocar na prática?

EI3: *Já te disse que não tenho muito prática nisso, porque em relação à ELI poucas ou nenhuma foram as estratégias passadas.*

Investigador: E se for as terapeutas que a instituição tem, se forem elas a darem sugestões como é a sua recetividade?

EI3: *Então por exemplo, tenho um miúdo em psicologia na XX e a psicólogo falou me no quadro do comportamento. Eu já o tinha e a criança nunca tinha estrela. Então ela sugeriu-me dividir o quadro do comportamento em turno da manhã e turno da tarde, pois para ele um dia inteiro era complicado gerir. Eu como não queria fazer isso só para ele, pois não acho justo, reformulei o quadro para todos de forma a ir de encontro ao que a psicóloga me tinha aconselhado, mas também o ajustando a todo o grupo.*

Investigador: Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre este tema que ainda não referimos?

EI3: *Não sei se te ajudei muito, mas a minha experiência com a IP não é muito boa, acho que elas vêm cá muito pouco, acho que deveriam vir mais e estar mais no nosso terreno.*

Investigador: Obrigada por tudo.

EI4

Data: 05-02-19

Inicialmente foram colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

Investigador: Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?

EI4: *Licenciatura em Educação de Infância.*

Investigador: Há quanto tempo trabalha na educação de infância?

EI4: *Há 18 anos e 4 meses.*

Investigador: Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?

EI4: 3.

Investigador: Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?

EI4: *Sim, 2.*

Seguidamente foram colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas foram sendo alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar temas pertinentes, mesmo que transversais à investigação.

Investigador: Muito obrigada pela sua disponibilidade para esta entrevista.

EI4: *Não tens que agradecer.*

Investigador: Como sabe estou a tirar o meu mestrado em educação especial e esta entrevista vai ser feita no sentido da minha tese que tem

como pergunta de partida: Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI? Eu tenho três grandes objetivos com esta entrevista. O primeiro deles é compreender o papel do educador de infância na intervenção precoce.

Para isso eu queria saber se sente que tem competências para intervir adequadamente nas crianças que apresentam alterações ou atrasos no desenvolvimento? E como é que as adquiriu?

EI4: Se fosse há 20 anos atrás respondia te que não, mas agora..., com a experiência, com aquilo que eu já trabalhei...sim.

A experiência e a prática leva a que tu consigas depois perceber e desenvolver competências, caso a caso.

Então achas que a tua formação de base, quando saís da faculdade não te deu as ferramentas necessárias?

Não, não é de todo suficiente para tu conseguires lidares com determinados casos.

Investigador: Na sua opinião qual é o papel da educadora de infância da intervenção precoce numa criança com risco de atraso de desenvolvimento?

EI4: Tem de ser um papel ativo e proativo todos os dias, pois és tu que estás com ela todos os dias. Por mais que te venham ajudar és tu que estás lá. E se és tu que estás lá, és tu que tens de desenvolver estratégias e formas para conseguir atingir aquilo que é suposto no final dos 5 anos. No meu caso que estou em pré escolar, até ao final dos 5 anos eles têm ter atingido aquilo, por isso tu tens que trabalhar para que isso aconteça. E as estratégias são tuas, és tu que estás lá na rotina toda, nos diferentes momentos. Por mais que venham dar orientações, que ajudam bastante, mas tens de ser tu adapta-las aos diferentes momentos do dia. Seja de manhã, á tarde nos almoços...tens de ser tu a rentabilizar os diferentes momentos.

Investigador: E quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com as crianças que estão apoiadas pela IP?

EI4: *A maior dificuldade é quando os grupos são extensos. Sinceramente, 22 crianças com 2 ou 3, ou mesmo que seja 1, é muita coisa para gerir. Para mim, 2 adultos e 22 crianças, sendo que 1 ou 2 possa ter dificuldades. Eu acho que é o nº... este ano eu tenho de 19 e já se nota uma flexibilidade maior. Eu já cheguei a ter grupos de 25 e não tinha qualquer redução. Nota-se bastante, para mim o nº de crianças é a maior condicionante. Se tiveres menos crianças, podemos fazer muito mais em função dessas crianças.*

Investigador: **Em termos de referenciação, quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IP?**

EI4: *É assim, como eles veem todos da creche. Geralmente já vêm referenciados. Oficialmente ou não, mas já vêm com alguma referência por trás.*

Investigador: **Mas sempre por parte de educadoras, nunca recebeste uma criança referenciada por um médico, pais...**

EI4: *Não, no meu caso foi sempre a educadora a dar o primeiro alerta. Às vezes os pais questionam, mas nada de especial.*

Investigador: **Outro objetivo que tenho é perceber como se estabelece a relação de colaboração entre a EI e as técnicas da ELI. Dentro disto gostava de saber qual é normalmente qual é o período de tempo que decorre entre essa referenciação e a intervenção da ELI?**

EI4: *Podem ser meses, o normal não existe. Se já vêm com apoio da creche, esse continua mas senão...*

Por exemplo eu tive um caso, a criança só vinha sinalizada não havia ainda nada em concreto e primeiro que se começasse a avançar a intervir demorou muito tempo.

Primeiro que a ELI chegasse, que confirmasse se iria ter apoio, quem é que ia dar esse apoio.

Até se decidir quem vem, quanto tempo vem e o que vem fazer... demora imenso tempo.

Investigador: Se eles ficarem eleitos para a IP, quando começa a intervenção com que periodicidade é que as técnicas da ELI vão às salas dar apoio direto às crianças?

EI4: Poucas vezes, se for uma vez por semana, e isso é muito pouco.

Investigador: Então sobre essa periodicidade, pensa que é pouca? As técnicas da ELI deveriam vir mais e mais tempo?

EI4: Mais tempo e mais áreas. Imagina tem apoio de psicologia, a psicóloga é gestora de caso. Mas porque que não pode vir a terapeuta ocupacional, porquê que não pode vir a terapeuta da fala se é preciso. Para mim isso não faz sentido nenhum. Ser tens uma criança que precisa de intervenção em várias áreas, porque que só pode ser intervencionada pelo gestor de caso?

Investigador: Noutra entrevista, uma educadora falou-me dessa situação. Não sei se é só nesta ELI, ou se é regra geral. Mas a que dá apoio a esta IPSS só faz intervenção o gestor de caso.

EI4: Sim aqui é a assim que funciona, e só intervém uma vez por semana e nem sequer é uma hora, é 45 minutos. Ou seja tu chegas sentas-te com ele...vou dar um exemplo de psicologia, a psicóloga chega ...começa a fazer a atividade ou a observar o que a criança que está a fazer, começa a conversar e quando a conversa começa a fluir e a criança começa a relaxar acabou o tempo. Pronto xau... agora tenho de me ir embora. E no resto é igual, com 45 minutos, as técnicas chegam á sala e até têm a flexibilidade de se adaptarem ao que estamos a trabalhar na sala. Mas nem chegam a concluir uma atividade com a criança na sala, porque 45 minutos não é suficiente para estabelecer essa atividade, por isso os 45 minutos são muito escasso.

Investigador: E entre si e as técnicas da ELI, qual é em média a periodicidade das vossas reuniões?

EI4: Pois aí é que outro problema, porque tu usas o tempo dos 45 minutos para também falares com as técnicas. Por isso desses 45 minutos, tiras 15 para lhe passares como foi a semana, como é que a criança está estás a fazeres uma

partilha. Porque reunião formal é com os pais, quando se vai fazer avaliação do PIIP e se estiver programa essa avaliação.

Investigador: **Essa é outra questão, é como é que vocês fazem avaliação destas crianças?**

EI4: Avaliação do PIIP na minha opinião deveria ser uma vez por trimestre, no mínimo para se ver se estamos a atingir os objetivos, fazer um ponto da situação.

Investigador: **Mas isso na prática acontece?**

EI4: Se os pais quiserem, às vezes os próprios pais não têm disponibilidade. Se houver essa disponibilidade elas (ELI) fazem essa avaliação trimestral. Por exemplo no início do ano, lá para outubro, pois não começam em setembro. Em outubro reunimos e definimos objetivos, depois lá para abril, maio voltamos a reunir para ver o ponto da situação e depois a meio de junho fazendo o balanço do ano, pois a partir de 15 de junho até outubro novamente a intervenção para.

Investigador: **E tu fazes uma avaliação também?**

EI4: Sim eu faço a minha avaliação normal.

Investigador: **Perante os parâmetros normais para a faixa etária?**

EI4: Exatamente igual. É assim quando se trata de uma criança que tem um PEI, como é o caso do X, aí é diferente não aplico o meu, pois não é aplicável porque os meus objetivos estão desajustados ao X.

Agora os que só têm PIIP, nós chegamos à minha avaliação a fazemos um paralelo quando fazemos a reunião com os pais. Geralmente a minha os pais já tem pois já levaram no tempo em que as outras crianças levaram, às vezes os pais já vieram buscar e já têm uma noção, outras vezes os pais dizem que não têm disponibilidade e dizem que quando vieram fazer a do PIIP fazem as duas. Mas eu prefiro que eles venham falar comigo primeiro, porque já perceberem como está o filho e na reunião as coisas são mais fáceis de gerir. Mas às vezes

não é possível e adia-se, porque depois a ELI também não e acaba por passar algum tempo e não se fazem as 3 reuniões.

Investigador: Como descreve a sua relação com as técnicas da ELI?

EI4: Geralmente é boa, com a educadora gosto bastante, é muito na minha linha de atuação.

A psicóloga também gosto, é mais soft e por vezes falta o que não ajuda a manter uma relação.

A TO da ELI não tenho tão boa ideia, é muito bonito no papel, mas depois na prática não é bem assim. Chegou a dar 1h para duas crianças, mas como não corria bem separou-as e depois praticamente não houve mais intervenções. As estratégias eram vagas e não muito viáveis de aplicar num grupo de 22 crianças;

Investigador: Na sua opinião o que é facilitaria a relação entre o educador e os técnicos da ELI?

EI4: Tinha de haver mais momentos de interação entre nós. É tudo uma questão de tempo. Era haver mais tempo, não só a ELI vir no tempo que está com a criança, mas também haver mais tempo para fazer uma partilha. Pois esta partilha é importantíssima, pois se não houver não estamos aqui a fazer nada. Se a ELI chegar aqui fizer um trabalho com a criança e não houver uma conversa comigo que estive com a criança toda a semana, não faz sentido. Tem de haver mais tempo para momentos de partilha.

Investigador: Achas que esse tempo não existe porquê? Falta de meios humanos?

EI4: sim evidente, se me dizem que uma ELI tem 1 educadora para 150 crianças. Alguma coisa falha, eu não digo que elas façam porque não querem, eu acredito que elas não fazem porque não têm mais horário. Eu sei de técnicas que dão 30 minutos. O que é isso? Isso não é nada, é terrível, não é tempo nenhum.

Investigador: então o último objetivo que eu tenho é identificar estratégias para que o EI possa potenciar a intervenção precoce numa IPSS.

Assim, relativamente aos apoios prestados pela ELI quando vão à tua sala. Estes apoios são dados dentro ou fora da sala?

EI4: São dentro da sala. Em terapia ocupacional, às vezes acontece ir fora, mas geralmente é dentro da sala. Até porque se valoriza a intervenção em contexto e eu concordo.

Investigador: E os técnicos da ELI costumam envolver as outras crianças nesses apoios?

EI4: Sim, mas depende do técnico. É relativo, há casos em que é necessário haver trabalho de um para um. Agora a solução era fazer uma articulação de tudo isto. Era haver momentos de interação com os pares, com o grupo todo para elas também perceberem como é que a criança faz essa socialização. Mas também tem de haver tempo para se trabalhar individualmente, pois eles também precisam. Há casos e casos, é preciso perceber onde é preciso intervir mais, na parte social ou na parte individual.

Investigador: Quais são as orientações mais recomendadas pela ELI às educadoras para fazer com as crianças ? Nesses 15 minutos que vocês falam quais são as recomendações?

EI4: Claro que há recomendações, ao saberem como foi a semana elas tentam perceber e dar orientação como posso melhorar a minha “prestação”, para tentar melhorar, no sentido de ajudar, não no sentido de impor.

Investigador: E como é a sua recetividade a essas estratégias, a essas orientações? Como geres?

EI4: Eu faço sem problema, acho é que às vezes lhes falha perceberem se isso é fácil de fazer com um grupo inteiro. Parece fácil para quem só está a falar para uma criança, elas têm dificuldade em perceber como adaptar as estratégias a um grupo inteiro, pois nem sempre é fácil. Agora nós estamos

sempre abertas a receber essas orientações. Quando tu dás a perceber o teu trabalho é mais fácil. Por exemplo eu digo eu fiz assim e elas até dizem ok e se fizesses assado? Acho que tem de haver flexibilidade.

Investigador: Consegues dar-me algum exemplo prático, num situação em concreto que tenham dito nesta situação faça assim!?

EI4: Sim, por exemplo, no caso do X, os reforços positivos, os quadros do comportamento, como ajustar estes quadros para que estas crianças consigam ter sucesso. O Diálogo, o despertar de assuntos que eles não querem falar. Em psicologia dão-te dicas como deves abordar certos assuntos. Tem de haver muito diálogo. Em terapia ocupacional o ajustar das atividades para que tenham sucesso...por exemplo a atividade é desenhar e pintar. A criança não sabe desenhar, tu desenhavas e ele passa por cima...a ideia é que criança que tem algum tipo de problemática faça as atividades o mais aproximadas das do grupo. Para que se sintam o mais igual aos outros.

Investigador: E quando tenta passar alguma orientação sobre a criança, por norma a ELI também acata? Como é a recetividade?

EI4: Sem dúvida. Elas têm a plena noção de que quem está na sala com ele o dia todo sou eu, por isso são recetivas. Eu não tenho razão de queixa. Mesmo ao dar as orientações nunca são impostas, dizem sempre tu é que sabes.

Investigador: Então na tua opinião como é que o educador de infância pode potenciar as estratégias e metodologias sugeridas pela ELI?

EI4: É assim, falta esse ajuste de tempo. Eu acho que bate sempre no mesmo ponto, nos recursos humanos, mais tempo de intervenção. Nos recursos humanos por exemplo, tu tens uma auxiliar, não tem duas, bastava elas estarem cá mais tempo e eu assim já não era tão chamada. Se essa parte de intervenção fosse mais entregue à ELI e não a mim, já não era preciso estar tão preocupada em intervir e como gerir o meu tempo para intervir. Se elas pudessem assegurar essa parte era o ideal. Tudo gira à volta do tempo. Mesmo elas no tempo que vem cá, por mais orientações que se dê. Uma coisa é vir orientar, agir e observar,

outra é estarem na nossa realidade e intervirem. Só vir orientar vale o que vale, para mim vale muito pouco.

Investigador: **E na sua sala, na tua rotina diária, o que é costuma mudar para ter um maior envolvimento destas crianças, em termos de espaço, materiais, humanos, adequações curriculares, costuma fazer algum tipo de alteração?**

EI4: Tudo o que for preciso. Por exemplo no início do ano a área das construções era muito abrangente, era grande fazíamos lá o acolhimento. Eu tinha uma criança que quando via aquilo tudo espalhado desregulava completamente. Eu tive de reformular de forma a sala toda ficasse com áreas mais pequenas e organizadas, para que não houvesse tantas coisas espalhadas no chão. O fato de ele não ver as coisas desarrumadas leva a que ele já não fosse destruir o que os amigos estavam a fazer.

Uma coisa importantíssima, mas não só para crianças com problemas, toda e qualquer crianças precisa que as áreas estejam muito bem definidas. Quantos podem brincar, os números estarem lá escarrapachados. Isto dá-lhes segurança e com crianças com problemáticas ainda mais.

Uma coisa que funciona muito, o X nunca ia trabalhar sem brincar, eram as orientações da ELI. Este ano foi superado, porque eu tenho uma caixa com fotografias e são retiradas as fotos de quem vai trabalhar na mesa e sai à sorte. Neste momento se sair a foto dele ele vai para a mesa, ele aprendeu a gostar de estar na mesa. Ele aprendeu a gerir os comportamentos. Coisas muito pequenas, mas utilizadas todos os dias facilita a aquisição de comportamentos. No início custou um pouco, mas agora como já vimos a fazer isto durante um ano ele está apto. Mas são adaptações que eu faço para todos, que depois repercutem nas crianças com problemas.

Eu acho que a rotina muito bem definida ajuda muito estas crianças, pelo menos a mim ajuda-me imenso na gestão de tudo.

Investigador: Ok acha que tem mais alguma coisa a acrescentar como pode a educadora de infância potenciar a intervenção precoce numa IPSS, que é o nosso caso, através da nossa colaboração?

EI4: *a intervenção é importantíssima e quanto mais cedo se intervir melhor. Eu noto que o fato de eles já virem trabalhados e referenciados da creche é meio caminho andado. Por isso é que é muito importante a frequência da creche. Pois é muito difícil tu pegares num caso assim vindo de casa, pois tens o mês de adaptação, só vais perceber passado algum tempo, vais esperar que a criança perceba a rotina e vai-se passando o tempo. Só depois é que comesças a perceber...calma isto aqui passasse alguma coisa e já chegaste a dezembro. Quanto mais cedo a referenciação melhor.*

Investigador: Um dos temas que não falamos foi a família. A própria família se a criança já está referenciada esta já vem preparada, já tem um background do que a espera.

EI4: *Claro, mas muitas vezes quando eles são muito pequenos os pais têm alguma dificuldade em aceitar. Aqui no jardim é diferente, quando chegam aos 5 anos eles têm que se fazer gente porque vão para a escola primária. Sendo até aos três anos há sempre o discurso que são muito pequeninos. Hoje em dia tudo é normal usar chupeta, fralda com 3, 4 anos é normal, penso que hoje em dia se prolonga muito o ser pequenino*

Investigador: Nota que as crianças que não fazem creche perlongam esse pequenino por muito mais tempo? Será que os parâmetros de desenvolvimento também estão em mudança? O que era espectável alcançar aos 3 anos agora só aos 5 anos?

EI4: *Sem dúvida cada vez mais nos chegam crianças com 3 e 4 anos com chupeta, fralda, que não comem comida sólida. Mas depois é um abismo pois aos 3 é pequenino, mas aos 5 têm que crescer muito depressa. Vão ter que se sentar, comer tudo, trabalhar na mesa. Só lhes dá o clic da exigência quando as crianças vão para a primária. Se isto for trabalhado ao longo dos anos não é tão*

abruto. Isto em casos de intervenção precoce mais se nota, daí se deve intervir cada vez mais cedo para colmatar mais cedo todas as lacunas encontradas.

Investigador: ok muito obrigada.

EI4: *De nada.*

EI5

Data: 07-02-19

Inicialmente foram colocadas questões relativas à caracterização da experiência que educadora tem no campo da educação de infância e intervenção precoce:

Investigador: Qual a sua formação académica (inicial e complementar)?

Licenciatura em Educação de infância + pós-graduação em educação especial.

Investigador: Há quanto tempo trabalha na educação de infância?

Há 15 anos.

Investigador: Quantas crianças teve que necessitaram do apoio da ELI?

3 com a intervenção precoce e 3 com apoio da ELI, pois as ELI surgiram mais tarde.

Investigador: Neste ano letivo tem crianças apoiadas pela ELI? Se sim, quantas?

Sim, 3.

Seguidamente foram colocadas as questões abertas pré-estabelecidas no guião da entrevista semiestruturada. Estas foram sendo alteradas de forma a criar uma linha condutora à educadora entrevistada de modo a aprofundar temas pertinentes, mesmo que transversais à investigação.

Investigador: Muito obrigada pela tua disponibilidade para esta entrevista.

EI5: *Sempre que precisares.*

Investigador: Então como sabe estou a tirar o meu mestrado em educação especial e esta entrevista vai ser feita no sentido da minha tese que tem como pergunta de partida: Como se pode potenciar a IPI, numa IPSS, através do trabalho colaborativo do EI? Eu tenho três grandes objetivos com esta entrevista. O primeiro deles é compreender o papel do educador de infância na intervenção precoce.

Para isso eu queria saber se sente que tem competências para intervir com crianças que apresentam alterações ou atrasos no seu desenvolvimento? E como as adquiriu?

EI5: *Olha, mais ou menos, depois de 15 anos de serviço a receber alguns casos difíceis, pois cada vez mais nos chegam casos de crianças com atrasos de desenvolvimento, e a minha sala parece que tem íman pois todas vêm cá parar. Também com a especialização que tirei em educação especial e algumas formações que vou fazendo.*

A minha formação inicial teve duas grandes lacunas a intervenção em creche e a intervenção com crianças com necessidades educativas. Logo à saída eu senti essas lacunas e senti necessidade de procurar mais informação. Relativamente à creche adquiri aqui com a experiência. Quanto as necessidades educativas tive mesmo de ir para a especialização para me sentir mais à vontade para identificar e intervir. Mas mesmo depois da especialização é um mundo tão grande que eu continuo a sentir necessidade de saber mais. Por exemplo, o autismo é um mundo, o que serve para um não serve para outro, e outras problemáticas também eu continuo a ter uma sede de aprender mais e mais. Por isso tenho frequentado acções de formações mais específicas em algumas problemáticas e sempre que posso faço mil e uma questões à educadora da ELI e as terapeutas, mas nem sempre há tempo para isso.

Investigador: Na sua opinião qual é o papel da educadora de infância da intervenção precoce numa criança com risco de atraso de desenvolvimento?

EI5: Penso que o nosso papel é fundamental, pois na maioria das vezes somos as primeiras a dar conta que algo não está bem. Somos as primeiras a dar o alerta à família. E como hoje em dia talvez passamos mais tempo com as crianças do que as próprias famílias, se calhar cabe-nos a nós o papel de uma intervenção maior, pois estamos mais tempo com as crianças do que alguns pais. Estamos mais dentro destes assuntos do que os pais, digo eu. Mas digo-te faz-me muita impressão, no meu caso pelo menos, ser a educadora de infância a ter de dar o alerta. Onde estão os médicos os pediatras destas crianças. Eu tenho tido casos tão claros de atraso de desenvolvimento que não percebo como é que os médicos não dão um alerta, em 6 casos que tive apenas dois foi o médico a dar o alerta, por coincidência o mesmo médico.

Investigador: E quais são as suas maiores dificuldades na intervenção com as crianças que estão apoiadas pela IP?

EI5: A minha maior dificuldade, posso dizer três grandes dificuldades.

Uma é o falar com as famílias, como as “convencemos” que algo está fora do normal, pois não é fácil ouvir coisas menos boas dos nossos filhos. Depois “mentaliza-los” que todos temos de trabalhar, que não tenho varinhas mágicas. Outra dificuldade é o início do processo com a ELI. Eu devo ser muito ansiosa e apressada, porque para mim estes casos são para ontem para a ELI isto é para se ir fazendo. Fico furiosa quando me dizem ... “ah, aqui na creche fazemos uma intervençãozinha e depois no jardim começamos a sério” ... mas o que é isto, a IP não dos 0 aos 6?

A outra dificuldade é gerir todas as estratégias e atividades que devemos fazer com estas crianças e todo o teu trabalho de sala, como giro tudo isto, a quem dou prioridade. Só sou eu e uma auxiliar. As técnicas da ELI vêm, quando vêm, 1 vez por semana, é muito difícil fazer esta gestão de trabalho.

Investigador: Em termos de referenciação, quem é que costuma fazer a referenciação das crianças para a IP?

EI5: Como já te disse em 6 casos que tive 2 recebi um relatório médico a dizer que a criança apresentava um atraso e que deveria ser encaminhada para a IP, isto no primeiro caso. No segundo apenas dizia que deveria ser inserido na creche urgentemente, mas pronto o médico deu o alerta aos pais. Os outros 4 fui eu que tive de preparar os pais para que algo não estava bem, fui eu que tive de pegar em papeis e mais papeis e preencher e enviar para a ELI.

Investigador: Outro objetivo que tenho é perceber como se estabelece a relação de colaboração entre a EI e as técnicas da ELI. Dentro disto gostava de saber qual é normalmente qual é o período de tempo que decorre entre essa referenciação e a intervenção da ELI?

EI5: Pois, como te disse eu sou muito apressada...é a conclusão que eu chego. Dou te o exemplo deste ano, referenciei as 3 crianças em início de outubro estamos em fevereiro, e as crianças apenas foram fazer a avaliação ao centro de saúde e duas foram também ao X e agora também as encaminharam para a consulta de desenvolvimento. Mas intervenção direta só para a semana. Ou seja de outubro até fevereiro são quantos, 5 meses, eu acho inadmissível. Isto para não falar dos PIIP que se fizeram que se estabeleceram 3 objetivos para se alcançar. Das duas uma, ou a criança tem uma problemática muito grave que só consegue alcançar 3 coisas em 3 meses, ou então vai ficar com um atraso para sempre, porque a este ritmo chegamos aos 5 anos com os parâmetros de desenvolvimento dos 3. Não entendo, mas devo ser eu que sou muito apressada. Mas também com intervenção uma vez por semana realmente 3 objetivos devem chegar.

Investigador: Se eles ficarem eleitos para a IP, quando começa a intervenção com que periodicidade é que as técnicas da ELI vão às salas dar apoio direto às crianças?

EI5: Das 3 crianças que eu referenciei e todas ficaram com apoio da ELI, para 2 a educadora da ELI vem cá 45 minutos por semana. O outro vai ao X 45 minutos por semana. Outra a título particular vai á terapia ocupacional de 15 em

15 dias e à terapia da fala de 15 em 15 dias, mas esta TO e TF é porque os pais pagam por fora, porque na ELI não tinha direito. Porque nesta ELI só o gestor de caso é que intervém com a criança, as outras terapeutas mesmo que a criança precise, dão orientação à GC e este depois, nos grandes, 45 minutos que divide pela 2 crianças implementa. Diz-me se isto é normal? Para mim não é.

Investigador: Então sobre essa periodicidade, pensa que é pouca? As técnicas da ELI deveriam vir mais e mais tempo?

EI5: Pouca, isto é só para estar no papel que a criança tem apoio da ELI, mais nada. Porque 45 minutos para 2 crianças, isto não é nada. Para mim visto que eu tenho numa sala 3 casos, a educadora da ELI deveria estar algumas tardes connosco, pois só assim a intervenção tinha cabeça tronco e membros, só assim é que ela conseguiria fazer atividades com todos, com algum rendimento. Juro-te que eu tento dar o meu melhor e implementar tudo o que me sugerem, mas com 15 crianças de dois anos, com uma auxiliar que nem sempre está, gerir as dificuldades de todas as crianças não é fácil.

Investigador: E entre si e as técnicas da ELI, qual é em média a periodicidade das vossas reuniões?

EI5: Ora bem estive com a educadora e terapeuta da fala na minha sala enquanto observam as duas crianças. Depois reuni com a terapeuta ocupacional e educadora da ELI e a mãe de uma criança para fazermos o PIIP. Depois reuni com a terapeuta da fala, a educadora da ELI e os pais para fazer o PIIP da outra criança e falta agora reunir para fazer o último PIIP da terceira criança. Tirando isso as reuniões são feitas off record na sala, nos ditos 45 minutos quando vêm à sala fazer a intervenção.

Investigador: E para fazerem avaliação do PIIP tem ficado alguma reunião agendada?

EI5: Que eu tenha apontado só num PIIP é que já estabeleceu a avaliação para abril. Agora, eu faço as avaliações das crianças por trimestres e como eu tenho um plano desenvolvimento individual diferente para cada um (a segurança

social exige) vai ser sobre esse plano que eu vou avaliar, pois para mim 3 objetivos como está no PIIP é muito básico.

Investigador: Como descreve a sua relação com os técnicos da ELI?

EI5: Depende. Com a educadora da ELI é muito boa. Apesar de vir cá poucas vezes (uma vez por semana) tento falar com ela sobre o que vou fazendo e ela pede-me para fazer algumas coisas, passar informações aos pais, penso que temos uma boa receptividade de ambas as partes. Com a TO, já não é assim. No primeiro encontro para fazer o PIIP do X achei-a muito assertiva e disponível, mas com o passar das semanas tem-se mostrado muito ausente, falta a muitas sessões com a criança, demora muito a dar-me informações, materiais e agora já nem consigo chegar à fala com ela, não responde às mensagens. Com a TF só estive duas vezes, gostei muito dela pareceu-me bastante profissional acessível e deu-me logo estratégias e materiais para começar a colmatar as falhas detetadas.

Investigador: Na sua opinião o que é facilitaria a relação entre o educador e os técnicos da ELI?

EI5: Para termos uma relação temos de conversar e sentar mais vezes. Eu gostava de saber o que é que estas crianças fazem nas terapias, acho que todas deveríamos trabalhar para o mesmo, mas não resumir a 3 objetivos, até podíamos dividir tarefas. Mas talvez se trabalhássemos mais dentro da sala, para todas as intervenientes verem como reage a criança, depois também teríamos mais bases para estabelecer planos mais consistente. Mas basicamente acho que devíamos ter mais tempo de intervenção em comum, mas são 45 minutos e isso não é nada.

Investigador: Acha que esse tempo não existe porquê? Falta de meios humanos?

EI5: Olha desde que tenho crianças na IP, as queixas são sempre as mesmas. Muitas crianças para as técnicas que têm. Neste momento os números que falam são que a nossa ELI dá apoio a 150 crianças e estão sempre a chegar

novos casos, realmente assim não há como fazer milagres, ninguém faz omeletes sem ovos.

Investigador: Então o último objetivo que eu tenho é identificar estratégias para que o EI possa potenciar a intervenção precoce numa IPSS.

Assim, relativamente aos apoios prestados pela ELI quando vão à tua sala. Estes apoios são dados dentro ou fora da sala?

EI5: A educadora da ELI dá o apoio sempre dentro da sala, agora quando são terapia da fala ou ocupacional é nos gabinetes do X acho eu.

Investigador: E os técnicos da ELI costumam envolver as outras crianças nesses apoios?

EI5: Já tive de tudo, também conforme as necessidades da criança, mas geralmente é mais trabalho só com a criança, mas ao lado das outras.

Investigador: Quais são as orientações mais recomendadas pela ELI às educadoras para fazer com as crianças ? Nesses 15 minutos que vocês falam quais são as recomendações?

EI5: Neste momento, as recomendações são colocar símbolos nas áreas e quando as crianças têm de ir brincar tenho de mostrar o Símbolo da área para ela identificar para onde vai brincar. Basicamente querem estabelecer um sistema alternativo de comunicação com símbolos. Isto para duas delas, tenho uma outra que o caso é mais grave e então querem que eu faça uma tabela com fotos reais da criança para estruturarmos a rotina diária. Nas crianças que eu tive no passado também já tive esta estratégia da tabela, outra era chama-la para a mesa e colocá-la a fazer trabalhos mais minuciosos para lhe desenvolver a concentração.

Investigador: E como é a sua recetividade a essas estratégias, a essas orientações? Como gere?

EI5: *Eu faço sem problema, agora não te vou mentir que é difícil gerir estas estratégias com o trabalho de sala. Às vezes questiono-me se não as estou a pôr à frente do grupo. Pois eu não perco com cada criança o tempo que perco com estas três. Mas por outro lado do que tenho aprendido e visto no sistema educativo é que não interessa promover a igualdade de oportunidades mas equidade de oportunidades e há criança que precisam mais do nosso tempo para chegarem lá do que outras e se nós sabemos quem são essas crianças, então devemos dar essa atenção, mas claro nunca esquecendo das outras. Mas confesso que por vezes fico com peso na consciência.*

Investigador: **E quando tenta passar alguma orientação sobre a criança, por norma a ELI também acata? Como é a receptividade?**

EI5: *Sim ouvem, nunca tive nenhum confronto, pelo contrário elas sabem que eu estou muito mais tempo com a criança, que tenho um conhecimento da mesma e da gestão de tempo mais perceptível.*

Investigador: **Então na sua opinião como é que o educador de infância pode potenciar as estratégias e metodologias sugeridas pela ELI?**

EI5: *Para mim era haver mais técnicos da ELI no terreno. A lei está muito bem escrita, mas esqueceram-se de lá colocar o rácio de crianças para cada técnico, não podem fazer o mesmo rácio que uma sala normal, pois uma educadora pode estar 25 crianças mas se estas estiverem na mesma sala. Agora se as crianças da IP estão em salas diferentes tem que haver mais meios humanos, para que eles possam estar mais tempo com as crianças, porque se não é só no papel que fica registada a intervenção nada mais.*

Investigador: **E na sua sala, na sua rotina diária, o que é costuma mudar para ter um maior envolvimento destas crianças, em termos de espaço, materiais, humanos, adequações curriculares, costuma fazer algum tipo de alteração?**

EI5: *Sim como já te referi atrás eu tento sempre colocar na sala aquilo que me pedem. Por exemplo, eu tendo estas 3 crianças que tudo indica que*

estão dentro do espectro do autismo eu tento não fazer tantas mudanças na sala como fazia. Eu dantes mudava a sala todos os meses, com este grupo isso é impensável.

Adaptações curriculares, eu tenho a sorte de não ter um programa a cumprir como os professores e posso fazer um plano de desenvolvimento individual de acordo com o desenvolvimento de cada um, de forma a promover o que a criança mais precisa, agora quem tem de cumprir um programa não sei como é que conseguem fazer essa gestão.

Investigador: Ok achas que tem mais alguma coisa a acrescentar como pode a educadora de infância potenciar a intervenção precoce numa IPSS, que é o nosso caso, através da nossa colaboração?

EI5: Acho que a lei deveria ter em conta alguns aspetos:

O rácio das crianças por cada técnico;

O tempo que os técnicos deveriam estar com estas crianças, para mim deveriam ser manhãs ou tardes inteiras;

As crianças deveriam poder frequentar todas as terapias que necessitem, e não ser só o gestor de caso a intervir diretamente com a criança.

E os PIIP não deveriam ser tão redutores, deveriam dar resposta às necessidades da família, mas não só. Porque se temos uma família que só dá prioridade ao falar, ao fazer xixi, os PIIP ficam muito pobres. As educadoras isto é a parte pedagógica deveria ser tida mais em conta, se não quando a criança chegar ao 1º ciclo o abismo é enorme.

Acho que fico por aqui senão nunca mais me calo.

Investigador: estás à vontade, eu preciso de sugestões sobre este tema.

EI5: Eu sei, mas acho que está tudo dito.

Investigador: então muito obrigada pela tua entrevista.

EI5: De nada sempre que precisares.