

MEJORAR LA INTERVENCIÓN TEMPRANA EN LA PRIMERA INFANCIA A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

(Improve early childhood intervention through collaborative work)

Dra. Amoedo Soares, Tânia Celeste
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Dra. Marques Gomes, Ana Maria Paula
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 09/12/2019

Fecha aceptación: 08/03/2022

Resumen

Este artículo expone los resultados de un estudio de caso en el distrito de Oporto, en Portugal, y ha sido creado en el ámbito del Master en Educación Especial de la Escuela Superior de Educación Paula Frassinetti (2019), cuyo objetivo principal es profundizar en cómo los Educadores de la Educación Infantil (EEI) pueden mejorar la intervención de la primera infancia en una Institución de Solidaridad Social Privada (ISSP) a través del trabajo colaborativo.

Asimismo, el marco teórico abordará la legislación vigente y reguladora de la intervención en la primera infancia, los principios de la educación inclusiva y el rol del Educador de la Primera Infancia.

De este modo, se ha planteado una investigación cualitativa/interpretativa. Además, se ha utilizado la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas como técnica de recolección de datos,

A partir de la información recopilada, podemos resaltar la conciencia del EEI sobre la importancia de su papel en la Intervención Temprana de la Educación Infantil. Sin embargo, se deben hacer cambios en el nivel de su educación inicial. Los EEI han enfatizado la necesidad de aumentar los recursos humanos en el ISSP y han sugerido cambios en la estructura del proceso de la Intervención Temprana de la Educación Infantil, habiendo la necesidad de llevarla a cabo de una manera más rápida a través de más personal en los Equipos de Intervención Local (EIL).

Palabra clave: Educador de Educación Infantil, Intervención en la Primera Infancia, Potenciar y Trabajo de equipo.

Como citar este artículo:

Soares, T. C., Marques Gomes, A. M. P. (2022). Mejorar la intervención temprana en la primera infancia a través del trabajo colaborativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 16-32.



Abstract:

This article demonstrates the results of a case study in the district of Oporto, in Portugal, and has been created under the scope of the master's degree in Special Education from Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (2019), whose main objective is to deepen how Childhood Educators (CE) can enhance Early Childhood Intervention in a Private Social Solidarity Institution (PSSI) through collaborative work.

Therefore, the theoretical framework will address the current and regulatory legislation of Early Childhood Intervention, the principles and assumptions of inclusive education and the role of the early childhood educator.

In order to fulfil this, a qualitative/interpretative research was undertaken, and a semi-structured interview with open questions was selected as a data collection technique.

From the information gathered, we can highlight that CE are quite aware of the importance of their role in the Early Childhood Intervention. However, changes should be made to the level of their initial education. The CE stressed the need for increased human resources in the PSSI and changes in the structure of the IPI process have also been suggested, in order to make it faster through the existence of more staff working within the Local Intervention Teams (LET).

Keyword: Childhood Educator, Collaboration, Early Childhood in Intervention and Potentiate.

Introdução

Atualmente as crianças passam muito tempo nas creches e jardins de infância, deixando assim ao Educador de Infância (EI) uma responsabilidade acrescida no seu papel de intervenção e inclusão de todas as crianças na sua sala. Para apoiar essa responsabilidade, Portugal tem vários suportes legislativos, do qual destacamos o Decreto-Lei nº 281/2009 que prevê a regulação da Intervenção Precoce na Infância (IPI), cuja consecução é assegurada pelas técnicas da Equipa Local de Intervenção (ELI). Porém, esta intervenção acontece, por norma, numa frequência semanal em tempos de 45 minutos dentro ou fora da sala, e o trabalho nem sempre tem uma continuidade educativa. Posto isto, sentiu-se a necessidade de estudar a forma de potenciar a IPI através do trabalho colaborativo, tendo em conta as orientações, estratégias e recursos deixados pelas técnicas da ELI, otimizando essa mesma intervenção, nomeadamente numa IPSS.

Assim, este artigo abordará primeiramente o enquadramento teórico da temática, tendo em conta questões relacionadas com a educação inclusiva, a Intervenção Precoce na Infância e o papel do Educador de Infância. Posteriormente, apresentar-se-á o desenvolvimento empírico com o objeto de estudo e seus objetivos, os procedimentos metodológicos, as técnicas e instrumentos utilizados, a caracterização da amostra, o procedimento de recolha de dados e, por fim, os resultados e considerações finais.

No trabalho colaborativo, pretende-se potenciar todas as estratégias em prol da criança em risco ou com alterações no seu desenvolvimento, o mais precoce possível. “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).

Contribuições teóricas

Inclusão na Educação de Infância em Portugal

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).

Sabemos hoje que “Educar” não é apenas uma atividade que começa aos 6 anos com a entrada oficial no ensino básico e, conseqüente, escolaridade obrigatória. Assim, deve-se ter em conta a idade dos zero aos seis anos, abarcando não só o período oficial da educação pré-escolar (3-6 anos), mas todo o desenvolvimento 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 refletirão nas suas aprendizagens futuras.

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. As OCEPE¹ (2016, p.4) afirmam, 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”.

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, p.57) 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”.

Foi com o Decreto-lei nº 3/2008, recentemente revogado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, que a noção de inclusão ficou mais difundida em Portugal. Este veio legislar como, quando e aonde deveriam ser dados os apoios às crianças que na altura apresentavam “Necessidades Educativas Especiais” e que 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, sendo este mais um passo 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

¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, em Portugal.

tendo 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”.

Dias & Cadime (2018) afirmam que, 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, já 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.

Mas será que as novas orientações, despachos e decretos salvaguardam todos estes aspetos? Sobre estes suportes legislativos se debruçará a seguir, aprofundando assim as novas orientações da atual legislação que operacionalizam a educação inclusiva em Portugal.

Enquadramento Legislativo para a Educação Inclusiva na Infância em Portugal

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.

Quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas 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 na correção das limitações funcionais de origem (Decreto-lei nº 281/2009).

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 nº 262/2011 - estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. “A creche é um espaço 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”.

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97) - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, a qual se destina a 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 sua frequência é facultativa e gratuita.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - 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. Nelas podemos ler 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).

Decreto-lei nº281/2009 - legisla toda a intervenção precoce desde 0 aos 6 anos de idade, foi com este decreto que se criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Decreto-lei nº54/2018 - 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). 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. E quando dizemos "todos os alunos", tem uma razão de ser, pois o termo "Necessidades Educativas Especiais" deixa de ter aplicabilidade, assumindo que todos as crianças e jovens têm necessidades educativas diferentes, não sendo preciso categorizar para intervir. Por sua vez, este decreto, 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 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 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 e; 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).

A determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 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. Estas medidas serão decididas por uma Equipa Multidisciplinar

de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Esta será composta 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. Cabe a esta equipa fazer toda a condução do processo de intervenção, isto é, identificação das medidas, acompanhamento e monitorização da sua eficácia. Um documento importante que surge agora com este Decreto-Lei, no seu artigo 21º, é o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) 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 Relatório Técnico Pedagógico deverá ser acompanhado por um Programa 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.

A importância da Intervenção Precoce na Infância

Baseando-nos na pesquisa bibliográfica efetuada, 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 IPI em Portugal baseia-se num modelo transdisciplinar. Ou seja, um profissional Responsável de Caso (RC) presta o apoio direto à família, por norma semanalmente, embora a intensidade e a frequência das visitas tenham em conta as necessidades da criança e da família. O RC tem na sua retaguarda uma equipa composta por outros profissionais que patrulham a intervenção, participam ativamente na reflexão, avaliação e planificação.

No entanto, Portugal recebeu um Relatório do Parlamento Europeu sobre as Políticas relativas a crianças com deficiência, onde consta 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).

A Intervenção Precoce na Infância e a Equipa Local de Intervenção

Em Portugal, 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. Tendo em conta este decreto, no seu 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 (SNIPI, 2010).

O SNIPI está organizado segundo uma pirâmide de responsabilidades em que no topo da hierarquia encontra-se uma Comissão de Coordenação, seguindo-se as Subcomissões de Coordenação Regional e na base da pirâmide estão as Equipas Locais de Intervenção (ELI). Estas são as responsáveis pelas práticas diretas com as crianças e suas famílias e, são constituídas por profissionais de várias áreas: educadores de infância, enfermeiros, médicos de família, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas, entre outro. É de salientar que não existe a obrigatoriedade de haver qualquer docente da educação especial. Compete à ELI, dentro de um modelo de intervenção transdisciplinar, assente em parcerias institucionais, potenciar as sinergias das famílias em equipa. Posto isto, as mesmas concretizam a sua atividade no contexto de vida da criança, designadamente na residência, creche, ama, estabelecimento de educação, centro de saúde ou outros locais a serem designados de acordo com as necessidades.

Assim sendo, o processo da intervenção precoce de uma criança/família tem início com uma *Sinalização* por parte de educadores, médicos, familiares ou outros intervenientes na vida da criança. Estes terão de preencher um documento próprio para comunicar e formalizar aos serviços de IPI a situação das crianças e suas famílias, no sentido de se encontrarem respostas adequadas. Seguem-se os *Primeiros Contactos* com as famílias para identificar as suas expectativas em relação à intervenção. Posteriormente, a criança e sua família são sujeitas a uma *Avaliação* em contexto da IPI. Aqui os diferentes técnicos tentam identificar preocupações, prioridades e recursos da família, reconhecendo as competências funcionais da criança e as características dos contextos onde está inserida. A etapa seguinte passa pela construção do *Plano Individual de Intervenção Precoce* (PIIP). Este estabelece um compromisso e define objetivos, atividades e os recursos que apoiam as expectativas e as necessidades da família e da criança. Posteriormente, é feita a *Implementação e monitorização do PIIP*, colocando em prática as estratégias e as actividades nos vários contextos naturais da criança (domicílio e contextos formais de Educação e cuidados) e monitorizando o processo e plano de intervenção. Mais tarde faz-se uma *Avaliação dos resultados* e da satisfação das famílias. Quando há lugar a uma *transição* da criança de um contexto educativo para outro deve existir uma planificação e preparação cuidadosa da mudança na vida das crianças e famílias (ANIP 2016).

Todos os intervenientes destes contextos devem conhecer o PIIP, para que todos possam na colaboração da sua implementação. É importante salientar que para se alcançar um verdadeiro trabalho de colaboração, é essencial que os profissionais da IPI adotem uma abordagem de consultadoria colaborativa (Buisse & Wesley, 2005). Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm & Clarke (2004) acrescentam ainda que a consultadoria ajuda os prestadores de cuidados e

umentar os sentimentos de eficácia em relação à capacidade que possuem para ajudar as crianças. Almeida et al. (2011), acrescenta ainda que os EI são um dos principais prestadores de cuidados, dado que "passam com a criança horas suficientes para fazer a diferença, na sua trajetória desenvolvimental" (p. 90). Assim, pode-se aferir que o EI tem um papel crucial nesta intervenção precoce.

O papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce na Infância

Segundo 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 estas, mais "desapaixonado" e mais lúcido que o dos pais. Pode-se 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, para 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.

Correia (2017) defende que os EI devem 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 dos EI 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" (Correia, 2017, p.50).

Contudo, tal como refere Silva (2009, p.151) "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".

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 EI, 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, entende-se 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.

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.

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

Estudo empírico

Objeto de Estudo (Identificação da problemática e pergunta de partida)

Após uma revisão teórica aprofundada e a vivência diária resultante da prática profissional, parece haver ainda lacunas na forma como as crianças com atrasos de desenvolvimento são intervencionadas pelos EI, nomeadamente se necessitam de um apoio da IPI. Como atualmente 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.

Apesar de se ter em Portugal 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.

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

Objetivos da investigação

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

Para além deste grande objetivo, traçaram-se objetivos mais específicos para estreitarmos um caminho mais conciso, no sentido de se obter uma resposta clara e exequível. Assim, pretendeu-se 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.*

Opções Metodológicas

A investigação assentou num método intensivo, sendo descrito como um Estudo de Caso. Neves (2016, p.116) 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”.

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 se poder entender melhor e refletir sobre o trabalho desenvolvido nestas instituições, também se teve uma maior facilidade de abordagem aos participantes, podendo maximizar estes recursos melhorando as respostas educativas.

Posto isto, a IPSS, contexto educativo deste estudo de caso, tem as valências de creche e jardim de infância, tendo crianças desde os 3 meses até aos 6 anos de idade, para além de ter uma prevalência significativa de casos sinalizados para a IPI (existem 7 crianças apoiadas por uma ELI).

Este estudo decorreu no ano letivo de 2018/19, tendo em conta as opiniões e representações de 5 Educadoras de Infância. A escolha dos participantes constituiu-se de uma forma intencional, uma vez que foram propositadamente selecionados por possuírem experiência com crianças abrangidas pela IPI.

Na presente investigação foi adotada uma abordagem de carácter qualitativo, uma vez que pretendemos analisar as opiniões de um determinado grupo de educadores sobre o tema abordado, educadores esses que trabalham diretamente num contexto educativo que envolve os serviços da IPI.

Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

A técnica utilizada foi a da entrevista semiestruturada, pois através da mesma, pretendeu-se encontrar pontos de reflexão das ideias explanadas na componente teórica ao ouvir a exposição da temática na primeira pessoa. Assim, pode-se comparar as respostas dadas pelos diferentes EI, analisando as suas diferenças e semelhanças, e tentando fazer uma ponte entre a teoria e a realidade descrita pelos entrevistados.

As questões derivaram de um guião de entrevista onde se definiu e registou o essencial do que se pretendia obter, embora na interação com o entrevistado, este tenha tido a liberdade de responder, falando livremente sobre os seus pontos de vista.

Caracterização da amostra

Definiu-se uma amostra de conveniência, uma vez que estava enquadrada num estudo de caso e por isso, não se torna representativa a nível nacional.

Esta IPSS dava apoio a 150 crianças das quais 7 estavam a ter apoio no domínio da IPI. Trabalhavam na mesma 9 Educadoras de Infância (todas do sexo feminino). Entrevistamos 5 EI, pois eram aquelas que estavam a trabalhar, ou já tinham trabalhado, com crianças com atrasos e/ou alterações de desenvolvimento e, conseqüentemente, também apoiadas pela IPI.

Procedimentos de Recolha de dados

Assim, todas as entrevistadas foram informadas dos objetivos da investigação, da sua pertinência e dos fins a que se destinam, de que as entrevistas iriam ser gravadas, sendo por isso a necessária autorização, salvaguardada a identidade e confidencialidade dos dados recolhidos.

As entrevistas às Educadoras de Infância (EI) 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.

A análise e interpretação dos dados foi efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados que permitiram comparar os dados obtidos com as concepções teóricas.

Resultados e Considerações finais

Com base no enquadramento teórico, na análise documental e na recolha de dados através das entrevistas semiestruturadas teve-se acesso a um conjunto de informações que permitiram ir ao encontro dos objetivos definidos. Sobre o *compreender o papel do EI na IPI*, os dados recolhidos indicaram que os EI têm consciência da importância do seu papel nesta área. “EI3: Somos as primeiras a dar conta que algo não está bem.” “EI5: Cabe-nos a nós o papel de uma intervenção maior, pois estamos mais tempo com as crianças do que alguns pais”. 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 cresceu. Boavida (2017: p.39) 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”.

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. No entanto, nem sempre os EI sentem que têm as *competências suficientes* para intervirem com crianças abrangidas pela IPI à saída da sua formação inicial. “EI1: A formação académica inicial fica muito aquém do que é necessário para trabalhar com crianças (...) com necessidades específicas”. Manifestaram a necessidade de procurar mais formação, seja ela em especializações, ações de formação ou mesmo através da sua prática laboral. “EI2: Agora, quando tirei a especialização em Educação especial (...) fiquei com uma noção do que é isto.” Neto et al., (2018: p.88) 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”. Também as *orientações das técnicas da ELI* foram mencionadas pelas EI, como forma destas se sentirem mais seguras sobre as atitudes, estratégias ou métodos a utilizar com as crianças. “EI5: Sempre que posso faço mil e uma questões à Educadora da ELI e às terapeutas, mas nem sempre é fácil”. Este sentimento demonstrado pelas 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, recomenda-se que a formação dos Educadores de Infância seja repensada no que diz respeito à aquisição de competências para trabalharem com crianças em risco ou com défices no seu desenvolvimento. Talvez devessem fazer parte da estrutura curricular da formação inicial algumas unidades curriculares relacionadas com a educação especial. Na educação, um docente nunca está 100% preparado e 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 à *participação das famílias*, já Boavida (2017: p.36) 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”. 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. “EI2: (...) falar com os pais (...) há pais que não aceitam, é muito complicado”. 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: p. 57) 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”, 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.

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. Também o Decreto-lei nº 54/2018 fala em prazos equivalentes a 45 dias úteis, todas as entrevistadas relataram que estes prazos não são cumpridos. “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”. 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, parece 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. Fica-se 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. McWilliam (citado por Carvalho, 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. “EI2: (...) quando os grupos são extensos (...) se tiveres menos crianças podemos fazer muito mais em função dessas crianças”. A legislação portuguesa 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, e como refere o Decreto-lei nº 54/2018, tiver 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, aconselha-se a redução de qualquer turma que tenha crianças apoiadas pela IPI, pois elas precisam, quase sempre, de um acompanhamento mais personalizado para colmatar as lacunas do seu desenvolvimento.

Relativamente ao *perceber como se estabelecem as relações de colaboração entre os EI e a ELI* pudemos apurar que, para existir uma melhor relação, terá de haver mais técnicos e estes deverão estar mais em intervenção direta e articulada com os EI. “EI4: poucas vezes, se for é uma vez por semana e isso é muito pouco (...)”, “EI2: 45 minutos e quando é (...)”. Esses contatos deverão passar por mais reuniões formais para a troca de informação sobre os resultados da intervenção. “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”. Apesar de a Circular nº S-DGE/2015/2555 (2015) aludir à importância e à necessidade destas reuniões, as entrevistadas referiram que estas só acontecem em momentos de elaboração do PIIP e na avaliação deste, sendo geralmente de três em três meses. 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. Também foi mencionado que a forma/local de trabalho de cada profissional 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. As educadoras da ELI foram mencionadas como as que mais trabalham em contexto de grupo, envolvendo os pares. “EI1: Depende muito do técnico. Temos técnicos que só envolvem os pares (...) não acho que haja uma estratégia fixa de como abordar os apoios (...)”. 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 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. Assim, salienta-se que seria de extrema importância que os EI e os técnicos das ELI promovessem mais o trabalho colaborativo, com 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.

Registamos 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, percebeu-se 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.

Por último, sobre o objetivo de *identificar estratégias para que o EI possa potenciar a IPI dentro de uma IPSS*, as respostas foram ao encontro do que foi sendo abordado nos objetivos anteriores. Ou seja, perante a opinião dos EI, para potenciar a IPI deve haver 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 IPSS em Portugal, 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 dos pontos focado pelos EI. O Parecer nº7/2018, vai ao encontro desta perceção demonstrada pelas EI quando refere 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 de todas crianças.

Pode-se constatar 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: p.57). Estes autores entendem que cabe ao EI o “planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários, atividades (...) com o objetivo de proporcionar participação e aprendizagem”.

Assim, pode-se concluir que alguns EI já implementam algumas estratégias que potenciam a IPI, mas ainda há caminho a percorrer no sentido de se melhorar a prestação de todos os profissionais envolvidos no apoio das crianças abrangidas pela IPI ou mesmo, pelo regime da educação inclusiva - Decreto-lei nº 54/2018. Só assim conseguiremos uma verdadeira Intervenção Precoce na Infância inclusiva.

Referências

- 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_ALEIXO.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>
- ANIP. (2016). Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. *Um guia para Profissionais*. Coimbra: ANIP.
- Boavida, J. (2017). Programa Nacional de Intervenção Precoce. Em 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>
- 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.
- 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
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Circular nº S-DGE/2015/2555 de 20 de julho. (2015). Articulação entre o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Intervenção Precoce. Lisboa: DGE.
- 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.
- 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 54/2018 de 6 de Julho. *Diário da República n.º 129/2018. Série I, Educação*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho Normativo nº10 - A/2018. *Diário da República n.º 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>
- 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
- 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
- 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
- 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.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão: a importância para a educação*. Coimbra: Lâpis 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>
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parecer nº7/2018. *Regime Jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinós básico e secundário, Série II*. Lisboa: Educação - Conselho Nacional de Educação.
- 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>
- 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.
- 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 . (2014). Relatório sobre Portugal para o Estado sobre as Políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência. CNE.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2005). Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar. Lisboa: 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>
- SNIPI. (2010). Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Serviço Nacional de Saúde. Obtido de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao>
- 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>

Sobre los autores:

Marques Gomes, Ana Maria Paula

Professora Adjunta. Coordenadora Adjunta do Departamento de Formação em Educação Especial e Psicologia. Diretora da Pós-graduação em Educação Especial. Docente do Departamento de Formação de Professores. Docente do Departamento de Formação em Educação Especial e Psicologia no Mestrado na área das Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor e na Pós-graduação em Educação Especial. Gestora do Plano Estratégico da ESEPF 2014-2017. Membro efetivo do Conselho Técnico Científico. Membro do CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti. Investigador Colaborador do CeiEDE - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - Universidade Lusófona/Lisboa. Orientação de Projetos de Investigação – Mestrados área Formação de Professores, Pós-graduação e Mestrados em Educação Especial e Especialização em Supervisão Pedagógica.

Amoedo Soares, Tânia Celeste

Educadora de Infância e estudante do Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, Portugal. de Madrid.