

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
Especialização em Intervenção Precoce na Infância

**Perceções dos Educadores de Infância sobre o trabalho
colaborativo com as Equipas Locais de Intervenção
Precoce**

Marisa Isabel Fitas Santo

Portalegre, julho, 2025

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
Especialização em Intervenção Precoce na Infância

**Perceções dos Educadores de Infância sobre o trabalho
colaborativo com as Equipas Locais de Intervenção
Precoce**

Mestrando: Marisa Isabel Fitas Santo

Orientador: Professora Doutora Maria Elisabete Mendes

Portalegre, julho, 2025

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Arguente: Professor Doutor Nabor André Sabino Canilhas

Orientador: Professora Doutora Maria Elisabete Silva Tomé Mendes

"Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças".

Nelson Mandela

Agradecimentos

Chegar até aqui foi um desafio feito de esforço, dúvidas, persistência e superação. Não teria sido possível sem o apoio, a compreensão e a presença de todos. A todos, deixo estas minhas palavras, que mostram a gratidão que sinto.

Em primeiro lugar, agradeço à minha professora orientadora, Maria Elisabete Mendes. A sua disponibilidade, a sua orientação e a forma como sempre me guiou com rigor e sensibilidade foram decisivas para a concretização deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu própria duvidei.

Aos meus pais, que desde sempre me ensinaram o valor do trabalho, da resiliência e da honestidade. O vosso exemplo acompanha-me em tudo o que faço. A vossa presença discreta, mas constante, foi e continuará a ser uma âncora nos momentos mais exigentes.

Aos meus filhos, a quem devo tantos sorrisos e a quem, durante este processo, por vezes falhei em presença. Obrigada por toda a paciência, por entenderem os meus silêncios e por me darem razões para continuar, mesmo quando tudo parecia difícil.

E por fim ao meu marido, ao meu companheiro de uma vida, a quem estas palavras dificilmente farão justiça. Obrigada por estares sempre ao meu lado, sem nunca hesitares. Pela tua paciência, pela tua força quando me faltava a minha, por me dares espaço quando precisei e por nunca deixares que eu desistisse. Este trabalho é tão meu quanto teu.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este caminho fosse possível: o meu mais sincero e profundo obrigada.

Resumo

A presente investigação teve como principal objetivo de estudo analisar a percepção dos educadores de infância sobre a articulação das suas práticas com os técnicos das Equipas Locais de Intervenção (ELI).

Utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, apoiada num questionário de perguntas fechadas e abertas, respondido por 51 educadores de infância.

Os resultados mostram que os educadores possuem um conhecimento prático consolidado sobre o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância e sobre os procedimentos das ELI, embora se tenham identificado lacunas na formação especializada em Educação Especial e em Intervenção Precoce na Infância. A articulação ocorre geralmente de forma estruturada e multidimensional, com base no planeamento conjunto, na integração das rotinas e numa comunicação regular, essencialmente presencial ou mista (presencial e à distância). Destacam-se como principais desafios a limitação de tempo, a escassez de recursos humanos e uma comunicação que nem sempre é eficaz. Os educadores avaliam positivamente a sua cooperação nas diferentes fases da intervenção, especialmente na avaliação e implementação do plano de intervenção, mas reconhecem a necessidade de maior participação/envolvimento nos processos de planeamento e reavaliação. A colaboração é fundamental para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento das práticas, promovendo articulação de estratégias e apoio mútuo. Sugere-se a promoção de uma formação contínua adequada, bem como a implementação de melhorias organizacionais e sistémicas que permitam assegurar uma maior eficácia no trabalho colaborativo. O estudo evidencia a importância da colaboração entre educadores e técnicos para respostas eficazes e coordenadas às necessidades das crianças e famílias.

Palavras-chave: Educador de Infância, Intervenção Precoce, Trabalho Colaborativo, Equipas Locais de Intervenção.

Abstract

The main aim of this research is to analyse the perceptions of nursery school teachers about the coordination of their practices with the professionals of the Local Intervention Teams.

A qualitative research methodology was used, based on a questionnaire with closed and open questions, answered by 51 kindergarten teachers.

The results show that the educators have a consolidated practical knowledge of the National Early Childhood Intervention System and the procedures of the ELI, although gaps were identified in their specialised training in Special Education and Early Intervention. Coordination generally takes place in a structured and multidimensional way, based on joint planning, the integration of routines and regular communication, essentially face-to-face or mixed (face-to-face and distance). The main challenges are time constraints, a shortage of human resources and communication that is not always effective. The educators positively assess their cooperation in the different phases of the intervention, especially in the evaluation and implementation of the intervention plan but recognise the need for greater participation/involvement in the planning and reassessment processes. Collaboration is fundamental for children's development and for strengthening practices, promoting the articulation of strategies and mutual support. It is suggested that appropriate ongoing training be promoted, as well as the implementation of organisational and systemic improvements to ensure greater effectiveness in collaborative work. The study highlights the importance of collaboration between educators and technicians as essential to ensuring coordinated, effective responses in line with the needs of children and families.

Keywords: Early Childhood Educator, Early Intervention, Collaborative Work, Local Intervention Teams.

Abreviaturas e símbolos

EE- Educação Especial

ELI - Equipas Locais de Intervenção

IP – Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPPS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

ME - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

MTSS- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

IPSS- Instituições Particulares de Segurança Social

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice Geral

INTRODUÇÃO	13
PARTE I	15
1. Intervenção Precoce na Infância	11
1.1 Evolução dos serviços de Intervenção Precoce em Portugal	11
1.2 Modelos Conceituais em Intervenção Precoce na Infância	13
1.2.1 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano	14
1.2.2. Modelo Transacional	15
1.2.3 Modelo do Suporte Social	17
1.2.4 Modelo de Intervenção Centrada na Família	18
1.2.5 Modelo Transdisciplinar de Trabalho em Equipa	19
1.3 Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	20
1.4 Aspetos organizacionais das Equipas Locais de Intervenção	22
2. O Educador de Infância e a Intervenção Precoce na Infância	23
2.1. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar	23
2.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	24
2.3 Papel do Educador de Infância	25
2.4 Colaboração do Educador de Infância com as Equipas Locais de Intervenção ..	27
PARTE II	29
1. Objetivos e questões de investigação	30
2. Metodologia da investigação	32
2.1 Participantes	32
2.2 Instrumento	35
2.3 Procedimentos	35
3. Apresentação dos resultados	37
3.1 - Conhecimento sobre a Intervenção Precoce na Infância	37
3.2 Cooperação e comunicação entre Educadores de Infância e Equipa Local de Intervenção	39
3.3 Colaboração e partilha de informação entre Educadores de Infância e Equipa Local de Intervenção	48
3.4 Desafios e vantagens na colaboração entre Educadores de Infância e Equipa Local de Intervenção	56
3.5 Implementação do Trabalho de Consultoria	59
4. Discussão de resultados	63
CONCLUSÃO	73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS _____	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade dos participantes	32
Tabela 2 - Tempo de serviço	33
Tabela 3 - Grau acadêmico	33
Tabela 4 - Frequência de formação especializada	33
Tabela 5 - Contextos educativos em que ocorre a articulação com a ELI	34
Tabela 6 - Região de atividade profissional	34
Tabela 7 - Percepção dos participantes sobre o seu nível de conhecimento do SNIPI	37
Tabela 8 - Percepção dos participantes sobre o nível de conhecimento dos procedimentos das ELI	37
Tabela 9 - Percepção dos participantes sobre a referenciação de crianças às ELI	38
Tabela 10 - Percepção dos Educadores de Infância sobre a aptidão para contactar a ELI	38
Tabela 11 - Percepção dos Educadores de Infância sobre a qualidade do sistema de referenciação	38
Tabela 12 - Importância dos Educadores de Infância no processo de referenciação	39
Tabela 13 - Forma de comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	40
Tabela 14 - Frequência percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	40
Tabela 15 - Frequência percebida de cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	40
Tabela 16 - Qualidade percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	41
Tabela 17 - Qualidade percebida da cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	41
Tabela 18 - Importância percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	42
Tabela 19 - Importância percebida da cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI	42
Tabela 20 - Frequência com que o Educador de Infância participa na Avaliação Inicial.....	48
Tabela 21 - Importância do Educador de Infância na Avaliação Inicial	48
Tabela 22 - Frequência com que colabora na elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce	49
Tabela 23 - A importância do Educador de Infância na elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce	49
Tabela 24 - Frequência com que colabora na implementação do Plano Individual de Intervenção	50

Tabela 25 - Importância do Educador de Infância no processo de implementação do Plano Individual de Intervenção Precoce	50
Tabela 26 - Frequência com que o Educador de Infância colabora na reavaliação do Plano individual de Intervenção Precoce.....	50
Tabela 27 - Importância do Educador de Infância no processo de reavaliação do Plano Individual de Intervenção Precoce	51
Tabela 28 - Local de realização da intervenção	55
Tabela 29 - Tomada de decisão sobre o local de intervenção	55
Tabela 30 - Estratégias delineadas e implementadas colaborativamente	56
Tabela 31 - Vantagens na colaboração entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI ...	59
Tabela 32 - Percepções dos participantes sobre a atribuição de um papel diferente ao Educador de Infância na colaboração com os Técnicos da ELI	59
Tabela 33 - Importância da consultoria entre Técnicos da ELI de Educadores de Infância ..	59
Tabela 34 - Tempo disponível para aplicação de estratégias da ELI.....	61
Tabela 35 - Distribuição das respostas relativamente à implementação da consultoria	61

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na temática da intervenção precoce na infância, com o objetivo de explorar a articulação das práticas entre educadores de infância e técnicos das Equipas Locais de Intervenção. Esta colaboração assume um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Considerando a crescente valorização da intervenção precoce como estratégia central para a inclusão e o sucesso educativo, é importante compreender como se estrutura, como se operacionaliza, e de que forma é percebida esta articulação, do ponto de vista dos educadores de infância.

A motivação pessoal para a realização deste estudo emerge da minha experiência profissional, que evidenciou a complexidade e os desafios presentes na cooperação entre equipas educativas e técnicas. O interesse por aprofundar o conhecimento sobre esta dinâmica colaborativa, decorre da consciência sobre a importância das intervenções coesas e bem articuladas, capazes de garantir respostas mais eficazes às necessidades das crianças e das suas famílias. Este percurso levou-me a questionar de que modo os educadores percebem essa colaboração, quais os seus pontos fortes e limitações, e como pode ser promovida a melhoria contínua destes processos.

Do ponto de vista da estrutura, o trabalho está organizado em duas partes, parte I - enquadramento teórico e parte II - estudo empírico.

Na parte I é feito o enquadramento teórico, introduzindo a temática da intervenção precoce na infância, e sublinhando a importância da articulação entre os educadores de infância e técnicos das Equipas Locais de Intervenção. São apresentados os modelos conceituais que sustentam a intervenção precoce na infância, nomeadamente os modelos Ecológico, Transacional, do Suporte Social, Centrado na Família e Transdisciplinar, que enquadram e orientam a análise da colaboração pluridisciplinar e o impacto no desenvolvimento infantil.

Na parte II são descritos os objetivos e as questões de investigação, a metodologia do estudo, a apresentação e discussão de resultados, culminando com as conclusões e considerações finais. Inicialmente apresentam-se os objetivos e as questões de investigação do estudo, que guiaram a recolha e a análise dos dados. De seguida, descreve-se a metodologia, detalhando os procedimentos de recolha dos dados, que permitem responder às questões de investigação. Subsequentemente explana-se a análise detalhada dos resultados, alicerçada em cada uma das questões de investigação, que caracterizam a perceção dos participantes sobre o conhecimento, a cooperação, a comunicação e o impacto da sua articulação com as ELI. Por fim, são discutidos os dados à luz dos objetivos propostos, das correntes teóricas de suporte ao estudo, e da revisão da literatura, além de se indicarem as limitações do estudo, as implicações práticas que dele decorrem e sugestões para

investigações futuras. Procura-se, assim, contribuir para o conhecimento sobre as práticas colaborativas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Intervenção Precoce na Infância

1.1 Evolução dos serviços de Intervenção Precoce em Portugal

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) em Portugal tem registado um trajeto de evolução célere, acompanhando tendências internacionais e adaptando-se às necessidades e características do contexto nacional. As primeiras iniciativas apareceram nos anos 60 e 70, fortemente influenciadas por modelos norte-americanos e centradas numa abordagem médica e remediativa, com foco quase exclusivo na criança e na compensação de défices. Nesta fase, imperavam serviços como o apoio domiciliário e centros médico-pedagógicos, que tinham como objetivo responder a situações de deficiência ou risco de problemas no desenvolvimento (Martins, 2023; ANIP, 2016). Ao longo das últimas décadas, a IP conseguiu oferecer uma resposta educativa, social e terapêutica de qualidade de maneira a apoiar crianças com problemas de desenvolvimento, bem como as suas famílias. Esta evolução está interligada com a valorização dos primeiros anos de vida como período decisivo para o desenvolvimento global da criança (Shonkoff & Phillips, 2000).

Durante a década de 1960 do séc. passado, os programas dirigidos a crianças com deficiência dos 0 aos 2 anos seguiam um modelo médico e monodisciplinar, focado na estimulação precoce através dos serviços de saúde. A prevenção era considerada apenas sob uma perspetiva médica (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, 2025).

Nos anos 1970 do séc. passado, surgem os Centros de Paralisia Cerebral, com uma abordagem multidisciplinar à intervenção precoce. As Equipas de Orientação Domiciliária do CRSS de Lisboa também apoiavam crianças com necessidades educativas especiais. Em 1973, é criada a Divisão de Educação Especial no Ministério da Educação, promovendo a integração de crianças com deficiência, embora o apoio a menores de 6 anos fosse ainda limitado (Mesquita, 2001).

Após o 25 de Abril de 1974, aumentam as respostas sociais e educativas para a infância, com a educação pré-escolar a ser partilhada entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social. Contudo, o apoio a crianças com menos de 3 anos mantinha-se escasso (Bairrão, 2001).

Ainda nesta década, destaca-se o Projeto de Águeda, que introduziu um modelo intersectorial e comunitário de intervenção para crianças com deficiência ou em risco, antecipando as boas práticas atuais de IPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, 2025).

Até meados dos anos 80 do séc. passado, a resposta de acompanhamento a crianças até aos 6 anos com deficiência era limitada. De acordo com Bairrão (2001) é só a partir de 1980 que se pode considerar o início efetivo da Intervenção Precoce em Portugal, uma vez

que só então começaram a surgir práticas pioneiras e projetos para apoiar as necessidades de desenvolvimento de crianças com idades precoces.

Na década de 1980, surgem iniciativas pioneiras, como a Divisão de Serviços de Orientação e Intervenção Psicoeducativa (DSOIP) e o Projeto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) de Coimbra, que contribuíram para o desenvolvimento da IPI no país (Tegethof, 2007).

Durante a década de 1990, assistiu-se a um desenvolvimento significativo dos projetos de IP, baseado em quatro fatores principais: a consolidação das experiências anteriores promovidas pela DSOIP e pelo PIIP; o aumento da sensibilização e conhecimento técnico dos profissionais envolvidos; a reconfiguração das políticas educativas nacionais, que passaram a incluir a educação inclusiva como prioridade; e, ainda, o acesso a incentivos financeiros que viabilizaram a implementação de novos programas e iniciativas (Gonçalves, 2014; Tegethof, 2007).

Em 1999 do séc. passado, o Despacho Conjunto n.º 891/99 veio estabelecer as bases para uma atuação intersectorial, envolvendo os Ministérios da Educação, Saúde e Segurança Social e promovendo a articulação entre profissionais de diferentes áreas (Martins, 2023). Com este enquadramento normativo, foram oficialmente definidas as orientações para a IPI, assentes numa lógica centrada na criança e na família e operacionalizadas por equipas interdisciplinares. O despacho passou a prever a elaboração de um Plano Individual de Intervenção, desenvolvido com a participação da família e sustentado na avaliação conjunta, bem como a designação de um responsável de caso, de forma a assegurar uma resposta integrada e ajustada às necessidades. Além disso, definiu o público-alvo da IPI como crianças dos 0 aos 6 anos, dando prioridade à faixa etária dos 0 aos 3 anos, abrangendo crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento. Esta medida representou um avanço importante na resposta pública às necessidades das crianças e famílias, consolidando princípios de inclusão, prevenção e trabalho em rede.

Em 2009, o decreto-lei nº 281/2009 cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP). Em traços gerais define a intervenção em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível e o apoio às famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação. Estabelece o seu funcionamento em colaboração direta com a família. Estabelece também os procedimentos constantes no plano individual de intervenção precoce (PIIP) que atende às necessidades das famílias. Esta legislação traça como objetivos de intervenção precoce uma inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a estabilidade emocional a autonomia e a promoção de oportunidades de igualdade. Esta conceptualização consagra as medidas de natureza preventiva e reabilitativa no âmbito da educação, saúde e da ação social.

A Intervenção Precoce na Infância, tal como definida no Decreto-Lei n.º 281/2009, mostra-se como uma resposta organizada, promovendo uma atuação articulada entre os setores da educação, saúde e ação social, sempre centrada na criança e na sua família, que visa garantir o desenvolvimento integral das crianças dos 0 aos 6 anos, particularmente as que podem estar em risco de atraso ou com dificuldades de desenvolvimento.

Neste sentido, Dunst (2007) define a Intervenção Precoce como um conjunto de:

“experiências e oportunidades proporcionadas às crianças com incapacidades pelos seus pais e outros prestadores de cuidados com o objetivo de promover a aquisição e uso pela criança de competências comportamentais para moldar e influenciar as suas ações pró-sociais com pessoas e objetos” (p. 65).

Atualmente, com o Decreto-Lei n.º 281/2009, o SNIPI oferece uma resposta pública, universal e gratuita, tendo como base a proximidade, o trabalho em rede e a articulação interministerial (Martins, 2023).

A intervenção precoce em Portugal é sustentada por práticas baseadas na evidência científica, por uma abordagem transdisciplinar e por uma valorização do envolvimento das famílias, reconhecendo-as como agentes centrais no processo do desenvolvimento infantil (ANIP, 2016, p. 45). Em consonância, e de acordo com Simões (2018), destacam-se os seguintes princípios orientadores: a intervenção em contextos naturais, a individualização das respostas, a capacitação da família, a promoção da inclusão e a articulação entre serviços educativos, de saúde e de ação social.

Esta evolução, a par do movimento internacional de educação inclusiva, alinha-se com os valores universais de direitos humanos e participação social, consagrados em várias declarações internacionais (Gronita, 2012).

Apesar dos progressos, há desafios que subsistem, nomeadamente a necessidade de reforçar os recursos humanos especializados, de aumentar formação contínua dos profissionais, de existir mais articulação entre serviços (Gronita, 2012). Ainda assim, Portugal é reconhecido como um exemplo de boas práticas em intervenção precoce, fruto da consolidação de um modelo integrado centrado na família e na comunidade, e orientado para o desenvolvimento global e inclusivo das crianças em situação de risco ou com necessidades especiais (ANIP, 2016, Martins, 2023).

1.2 Modelos Conceituais em Intervenção Precoce na Infância

É consensual considerar que os primeiros anos de vida constituem uma etapa crítica no ciclo de vida e que o papel das famílias e comunidades é central para um desenvolvimento saudável (Mendes, 2010). Segundo Correia e Serrano (1998, citado por Oliveira & Grande, 2024), as fases de envolvimento parental e da importância dada à família refletem a mudança

que progressivamente a Intervenção Precoce veio fazendo do seu alvo de intervenção, começando por ser a criança, depois os pais, e por fim a família e a comunidade (Correia & Serrano, 1998).

O modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, o modelo Transacional de Sameroff e Chandler, bem como a Teoria do Suporte Social, são alguns dos modelos teóricos que contribuíram para a mudança de paradigma na Intervenção Precoce na Infância, que se foca não apenas na criança, mas considera o impacto da interação com o meio, refletindo uma mudança no tipo de intervenção, agora mais abrangente (Oliveira, 2014; Mendes, 2010).

1.2.1 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

Neste modelo o desenvolvimento humano é entendido como o resultado da interação entre a criança e os seus vários contextos de vida. Desta forma, concebe um conjunto hierarquizado de sistemas: o microsistema – constituído pelos contextos habituais; o mesossistema – definido como a relação entre dois ou mais ambientes do microsistema; o exossistema – composto por contextos mais vastos que vão influenciar o microsistema; e, o macrossistema – integra todos os restantes sistemas, bem como as crenças, valores e ideologias, legislação e política vigentes numa sociedade e numa época (Oliveira, 2014).

A partir de 1989 do séc. passado, Bronfenbrenner reformula a sua definição de ecologia do desenvolvimento, associando conceitos veiculados por Sameroff no seu modelo transacional, deixando inalteradas as conceções de mesossistema e exossistema, e redefinindo o microsistema como as experiências e relacionamentos de determinada pessoa, com determinadas características físicas e materiais, com outras pessoas com características diferentes, introduzindo igualmente o mundo dos símbolos e da linguagem (o sistema semiótico) (Lerner, 2005). Por sua vez, o macrossistema vai incluir um contexto social mais vasto, onde aparecem os recursos, acasos, estilos de vida, oportunidades e opções de vida.

Em 1998 do séc. passado, Bronfenbrenner e Morris apresentam o modelo bioecológico, dando ênfase ao ambiente, onde cada pessoa cresce, propõe que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação entre quatro elementos, de forma inter-relacionada: o ambiente, o processo, a pessoa e o tempo (Bronfenbrenner & Moris, 1998 citado por Pimentel, 2005). É no contexto dos microsistemas que operam os processos proximais que sustentam o desenvolvimento, dependendo da estrutura e do conteúdo dos mesmos. O processo é considerado o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, que é entendido como as interações recíprocas progressivamente mais complexas do sujeito com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. O ser humano é considerado um ser biopsicologicamente em evolução devendo

assumir uma postura ativa no processo. O terceiro componente do modelo bioecológico é a pessoa. A pessoa é detentora de características determinadas biopsicologicamente (experiências vividas, competências) e aquelas construídas na sua interação com o meio. As pessoas apresentam-se como o resultado da interação conjunta de todos os elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999 citado por Poletto & Koller, 2008).

A componente tempo permite analisar a influência que a mudança que ocorre ao longo do ciclo vital tem no desenvolvimento da pessoa. O tempo é analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo corresponde à mudança observada nos processos proximais; o mesotempo refere-se à periodicidade dos acontecimentos do processo proximal, considerado em intervalos de tempo como dias e semanas. O macrotempo evidencia as expectativas e os eventos constantes e mutantes tanto dentro da sociedade, como das gerações (Tong & An, 2024).

1.2.2. Modelo Transacional

No Modelo Transacional, os resultados do desenvolvimento não se devem apenas às características do indivíduo, ou às características do contexto em que está inserido, mas sim a partir da combinação entre o indivíduo e a sua experiência (Sameroff & Fiese, 1990). Logo, o desenvolvimento depende das características biológicas que estruturam as formas como o ambiente é experienciado pela criança, das estruturas sociais onde a criança está inserida e das características psicológicas da criança encaradas como resultantes da relação entre as características biológicas e as estruturas sociais. Segundo Sameroff e Fiese (2000) o desenvolvimento é o resultado das interações contínuas e dinâmicas entre a criança e as experiências proporcionadas pela sua família e pelo contexto onde está inserida. Laszlo (1972, citado por Sameroff, 1983) considera que os sistemas têm quatro propriedades: totalidade e ordem; autoestabilização adaptativa; auto-organização adaptativa; e hierarquias sistêmicas. A estas, Sameroff acrescenta uma quinta propriedade - a transacional - que pressupõe que o organismo introduz alterações no seu ambiente pelo próprio funcionamento, criando situações adaptativas novas que, por sua vez, vão exigir novas mudanças ao organismo (Sameroff, 1983).

O modelo transacional de Sameroff e Chandler (1975) enfatiza o facto de que a criança e os vários prestadores de cuidados se influenciam mutuamente ao longo do tempo.

Desafiando o paradigma do contínuo da causalidade reprodutiva gerado na sequência do modelo maturacionista de Gesell, propõem um novo paradigma, contínuo da causalidade de prestação de cuidados (continuum of caretaking casualty), através do qual descrevem os efeitos dos fatores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano, no quadro do modelo transacional. Não negando que causalidades reprodutivas podem

ter um papel desencadeador de determinados problemas, estes autores acreditam que a forma como o ambiente físico e social vai lidar com a situação é, em última análise, o que determina a situação final (Oliveira, 2011, p. 36).

O modelo transacional (Sameroff & Fiese, 2000), clarifica que o desenvolvimento da criança, e conseqüentemente o seu comportamento, resulta das interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência fornecida pela família e demais contextos sociais, enfatizando o papel mútuo e ativo, quer da criança, quer do ambiente, considerando que as experiências ambientais não são independentes daquela (Menezes & Ribeiro, 2024; Almeida, 2011).

A adoção do modelo transacional implica aceitar por um lado que os fatores do ambiente podem contribuir para modificar falhas biologicamente determinadas e, por outro, que há vulnerabilidades no desenvolvimento que têm uma etiologia ambiental (Meisels & Shonkoff, 2000), o que é de extrema importância no trabalho com crianças em situação de risco ou com deficiência.

No âmbito deste modelo são considerados três níveis nos processos de regulação em constante interdependência (Magina, 2011):

- Macro-regulações - que marcam mudanças "cruciais" na experiência e continuam por um período alargado de tempo, sendo fundamentalmente determinadas por fatores culturais;
- Mini-regulações - que se desenvolvem no contexto familiar e são fundamentalmente atividades de rotina, que se repetem numa base diária;
- Micro-regulações - que são interações momentâneas automáticas e inconscientes entre a criança e o adulto que dela cuida.

No que respeita à intervenção, este modelo transacional é proposto como modelo teórico de referência e tem conseqüências importantes, nomeadamente na identificação de objetivos e estratégias de intervenção.

Os mesmos autores identificam três tipos de estratégias de intervenção (Pereira, 2009):

- A remediação que se destina a introduzir modificação na criança com a ocorrência de eventuais modificações nos pais e que tem como principal objetivo a adequação da criança a competências parentais pré-existentes, que seriam adequadas se a criança tivesse as respostas apropriadas;
- A redefinição que está indicada quando os códigos familiares não enquadram nem aceitam o comportamento da criança e tem como principal objetivo a facilitação de interações parentais mais adequadas, atuando no contexto da experiência presente

e não relativamente a acontecimentos do passado, implicando que os pais conseguem identificar áreas de funcionamento normal;

- A reeducação que se refere ao ensino dos pais e está indicada quando estes não têm as competências parentais básicas para regular o comportamento do seu filho e o comportamento parental adequado não fizer parte do seu repertório.

1.2.3 Modelo do Suporte Social

A teoria do suporte social, de Dunst et al. (1988), tem como objetivo descrever as propriedades das unidades sociais e as relações entre essas unidades, e estudar a forma como as redes sociais podem constituir fontes de suporte na promoção do bem-estar individual, familiar e comunitário. Esta teoria destaca a importância das relações interpessoais no bem-estar individual, familiar e comunitário, assim considera o suporte social como um recurso que reforça a capacidade das pessoas para lidar com os desafios do dia a dia (Costa, 2017; Correia, 2008).

Com o passar dos anos esta perspectiva tem sido investigada por vários investigadores. Os estudos têm vindo a demonstrar, de forma sólida, os benefícios do suporte social, tanto formal e como informal, no funcionamento psicológico das famílias e/ou cuidadores. Segundo estudos recentes (Dunst et al., 2007; Dunst, 2022) vêm confirmar que o suporte percebido está relacionado com o bem-estar emocional, com a resiliência e com a qualidade das interações familiares, sobretudo em situações de risco (Costa, 2017; Correia, 2008).

O suporte social inclui a ajuda emocional, psicológica, física, informativa, instrumental e material, fornecida por outros e que vai influenciar o comportamento de quem pede ajuda. No modelo apresentado por Dunst (2000), entre a saúde e o bem-estar pessoal, o funcionamento familiar e os estilos de interação no seio familiar, estabelecem-se relações diretas e indiretas, todas elas influenciadas pelo suporte social e todas com influência no comportamento e desenvolvimento da criança. A operacionalização do conceito de suporte social implica a sua decomposição em cinco componentes, cada um dos quais com variadas dimensões (Dunst et al., 1988):

- Suporte relacional, definido pela quantidade e qualidade de relações sociais e descrito em termos das pessoas, grupos e organizações que são importantes para um indivíduo;
- Suporte estrutural, definido pelas características das redes sociais de apoio e descrito pelas qualidades consideradas essenciais para que as relações com os elementos dessas redes sejam consideradas interações de suporte;

- Suporte constitucional, definido pelo conjunto de necessidades sentidas e pelos recursos considerados essenciais para lhes fazer face e analisado através da congruência entre o tipo de ajuda prestada e as necessidades pessoais específicas;
- Suporte funcional, definido pela fonte, tipo, quantidade e qualidade do apoio que é oferecido;

Simplificando, Dunst et al. (1988) distinguem dois tipos de apoio social ou redes de apoio: uma rede de suporte formal e uma rede de suporte informal. A rede de suporte formal é composta por todos os técnicos, profissionais e serviços que dão apoio à família estando organizadas formalmente para lhes prestar uma assistência mais especializada, de forma remunerada. A rede de suporte informal é composta por todos os indivíduos mais próximos da criança ou da família, sendo eles os vizinhos, os grupos sociais, como forma de prestarem um apoio mais diário nas rotinas da família, de forma não remunerada.

1.2.4 Modelo de Intervenção Centrada na Família

Acompanhando Costa (2017), a partir da década de oitenta do séc. passado, a família passa a ser o centro da intervenção, as práticas focam-se na família, caracterizando-se pelas interações de colaboração entre os profissionais e a família.

Mendes (2010) faz referência aos modestos resultados obtidos quando a intervenção é centrada na criança, com pouca ou nenhuma participação da família. Refere igualmente os resultados da investigação, que resumidamente, demonstram que os resultados da intervenção são mais positivos e benéficos quando se trabalha com as famílias, e com base nas suas forças e recursos.

Em contraste a uma intervenção centrada na criança, este novo paradigma caracteriza-se por ser um modelo centrado na família, de promoção, de capacitação, e baseado nas forças e nos recursos. Os profissionais, neste modelo, vêm as famílias como parceiros, sendo a intervenção individualizada, flexível e responsiva às necessidades da criança e da sua família (Mendes, 2010). Há, portanto, um conhecimento profundo das necessidades e desejos da família, reconhecendo as relações entre a família e a comunidade em que está inserida, estes são aspetos fundamentais para compreender o funcionamento da família e o desenvolvimento da criança (Pimentel, 2005).

Pimentel (2005) considera, neste modelo, três princípios fundamentais: a família é o foco do serviço; apoiar a família na tomada de decisões; reforçar o funcionamento familiar, mobilizando os seus recursos. Por sua vez, Dunst et al. (1994, citado por Serrano, 2007) identificam quatro princípios para a implementação do modelo. O primeiro passa por identificar as aspirações e projetos da família. O segundo por identificar os pontos fortes e as capacidades das famílias, para se poder mobilizar recursos necessários. Outro ponto é

identificar as fontes de apoio, os recursos existentes e as potenciais fontes de apoio e assistência. Por fim, capacitar e corresponsabilizar a família, de modo que se torne mais competente e confiante, para atingir os objetivos desejados.

No que às práticas se refere, de acordo com Sawyer e Campbell (2009, citado por Mendes, 2010), os profissionais planeiam a intervenção direcionando estratégias aos cuidadores, no sentido de dinamizar oportunidades de aprendizagem, definindo objetivos individuais inseridos nas rotinas e atividades da criança e da família.

1.2.5 Modelo Transdisciplinar de Trabalho em Equipe

Segundo Mendes (2010), a intervenção precoce é um processo que implica diferentes procedimentos de uma equipa habitualmente constituída por profissionais de diferentes áreas disciplinares e em diferentes contextos de intervenção. A autora destaca quatro níveis de cooperação no trabalho transdisciplinar em equipa, referidos por Winton (2000): a cooperação entre profissionais e famílias, a cooperação intraserviços, a cooperação interserviços e a cooperação interserviços a nível administrativo. No que respeita à interação entre profissionais, e de acordo com McWilliam (2003, citado por Mendes, 2010), existem três modelos de comunicação: multidisciplinaridade (intervenção de diferentes técnicos cada um com o seu plano), interdisciplinar (onde já existe uma partilha de informação entre os técnicos) e transdisciplinar (colaboração, comunicação e partilha de responsabilidades entre os elementos da equipa).

Segundo Franco (2007), o modelo transdisciplinar implica um funcionamento em equipa estruturado e integrado, onde há coresponsabilização na tomada de decisão, apoio mútuo nas intervenções, partilha de informação e de saberes entre pares. Esta equipa é, pois, caracterizada pelo compromisso de partilha entre os seus elementos com o objetivo de implementarem serviços coordenados (Peterson et al., 2007; Carpenter, 2005). King et al. (2009, citado por Mendes, 2010), propõem três características operacionais para um trabalho em equipa transdisciplinar: a) avaliação em arena, onde todos os elementos do processo (equipa, criança e familiares) têm um papel informativo; b) interação contínua e intensa entre os elementos referidos, permite trabalhar cooperativamente; c) e, a libertação do papel, que envolve a partilha do saber-fazer. Os mesmos autores apresentam as seguintes vantagens relativas à intervenção transdisciplinar: maior eficácia do serviço; intervenção menos intrusiva; recomendações coordenadas e esclarecedoras; abordagem holística com intervenções mais coordenadas e visão partilhada; promotor de desenvolvimento profissional.

O perfil do profissional em IPI tem vindo a evoluir, refletindo uma mudança de paradigma nas relações entre técnicos e famílias. Esta dinâmica, uma verdadeira “dialética

de grandezas”, coloca os profissionais perante o desafio de corresponsabilizar as famílias, reconhecendo nelas agentes ativos e essenciais no processo de desenvolvimento da criança. Dunst et al. (1994), consideram que o trabalho do profissional de IP, depende das suas atitudes e crenças, anteriores à prestação de serviços, do comportamento do profissional no momento da interação e das respostas e consequências do apoio prestado. Segundo Dunst (1988), existem três grandezas, que articuladas de forma associada, permitem otimizar o trabalho em IPI: a) a qualidade técnica; b) as características e representações do profissional; c) o envolvimento participativo, esta última com duas componentes, a relacional e a participativa.

Dunst et al. (1994) defendiam que, para que esta corresponsabilização seja possível, os profissionais devem adotar uma postura proativa, iniciando e mantendo relações de confiança com as famílias. É essencial que o apoio prestado surja como resposta direta às necessidades sentidas pelas próprias famílias, respeitando sempre a sua autonomia na aceitação ou não da ajuda proposta. Assim, é fundamental que exista reciprocidade na relação: o profissional não deve apenas apoiar, mas também valorizar as contribuições da família, encorajando-a a identificar os seus próprios recursos e alcançar pequenas conquistas. Incentivar o uso de redes informais (familiares, amigos ou vizinhos) é uma forma eficaz de garantir que o apoio se prolongue para além do tempo da intervenção formal (Ferreira, 2014). Acima de tudo, o profissional deve promover a autonomia, a confiança e o sentimento de capacidade dos membros da família, para que se vejam como os principais agentes das mudanças que ocorrem na vida da criança. Esta abordagem, baseada na corresponsabilização e na colaboração, é hoje amplamente defendida como essencial para o sucesso das práticas em IPI (Pacheco-Molero et al., 2024).

1.3 Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009 foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que tem como principal objetivo garantir a Intervenção Precoce na Infância, através de 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” (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, art. 3.º, alínea a)).

O SNIPI deve garantir um sistema de interação entre as famílias e as instituições, tais como as da saúde, para que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados. Especificamente tem cinco objetivos que funcionam como premissa, sendo eles: assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; detetar e sinalizar todas as crianças com necessidades de intervenção precoce; intervir junto das crianças e famílias, em função das necessidades identificadas, de modo a prevenir ou reduzir

os riscos de atraso de 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.

O funcionamento do SNIPI, assenta no envolvimento das famílias e comunidade, funciona através de uma atuação coordenada entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (ME). Cada ministério tem competências específicas de atuação. Ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social compete a cooperação ativa com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), de modo a celebrar acordos para a contratação de profissionais de serviço social, terapeutas e psicólogos para as Equipas Locais de Intervenção (ELI). O Ministério da Educação tem como competência organizar uma rede de escolas de referência para a IPI e assegurar as medidas educativas previstas para cada criança, através da contratação de docentes para integrarem as Equipas Locais de Intervenção. O Ministério da Saúde deve assegurar a deteção, sinalização e acionamento do processo de IPI; encaminhar as crianças para consultas ou centros de desenvolvimento, para efeitos de diagnóstico e orientação especializada; designar profissionais para as equipas de coordenação regional; assegurar a contratação de profissionais para a constituição das equipas locais de intervenção, na rede de cuidados de saúde primários e nos hospitais.

O SNIPI está organizado em três estruturas: Comissão de Coordenação, Subcomissões de Coordenação Regional e Equipas Locais de Intervenção (ELI):

- A Comissão de Coordenação que atua a nível nacional e é constituída por profissionais dos já referidos três Ministérios.;
- As Subcomissões de Coordenação Regional atuam a nível das zonas Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve, sendo constituídas por representantes do MTSS, do MS e do ME, estas têm com objetivos: a) apoiar a Comissão de Coordenação do SNIPI e transmitir as suas orientações aos profissionais que compõem as Equipas Locais de Intervenção (ELI); b) coordenar a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, segundo orientações do plano nacional de ação; c) proceder à recolha e atualização contínua da informação disponível e ao levantamento de necessidades da Região, contribuindo para a base de dados nacional; d) planear, organizar e articular a ação desenvolvida com as equipas locais de intervenção e os núcleos de supervisão técnica; e) acompanhar a implementação das equipas locais de intervenção; f) designar o elemento coordenador de cada ELI; g) integrar/acompanhar os núcleos de supervisão técnica de dimensão distrital, constituídos por profissionais das várias áreas de intervenção das entidades acima referidas.
- As Equipas Locais de Intervenção constituídas por uma pluridisciplinaridade de profissionais com base em parcerias institucionais, envolvendo profissionais de

diferentes áreas. Estas equipas são formadas por um grupo de diferentes profissionais da área da saúde (Enfermeiros, Médicos de família ou Pediatras), educação e serviço social, tais como: docentes, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas (Fala, Ocupacional, Fisioterapia), assistentes sociais, entre outros. Para além destes elementos, e com vista a promover o trabalho de parceria que já se verifica em algumas comunidades do País, as ELI podem ainda integrar técnicos das autarquias, ou de outras instituições que disponham de técnicos com experiência nesta área. Estas equipas encontram-se preferencialmente sediadas nos centros de saúde, em instalações atribuídas pelas Direções Regionais da Educação ou em IPSS convencionadas para o efeito e têm como principal atribuição a avaliação e intervenção direta com crianças e famílias.

1.4 Aspetos organizacionais das Equipas Locais de Intervenção

As ELI são unidades operacionais do SNIPI que asseguram a intervenção direta com as famílias e crianças. Estas equipas desenvolvem e implementam os planos individuais de intervenção precoce, que visam objetivos definidos em conjunto com a família, respeitando os contextos onde a criança vive e aprende (Rodrigues, 2021).

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009 as equipas locais de intervenção precoce organizam-se numa base comunitária, descentralizada, coordenada e flexível, de modo a privilegiar uma atuação integrada dos serviços e instituições envolvidos, potenciando e assegurando o desenvolvimento de dinâmicas locais. Tendo em consideração os recursos existentes, nomeadamente da educação, da saúde, da ação social e das instituições, estas equipas funcionam em rede, numa base comunitária, de forma descentralizada, coordenada e flexível. Embora constituídas por vários profissionais, para cada família é designado um responsável de caso que deverá promover e facilitar a comunicação entre os diferentes profissionais da equipa e os membros da família. É necessário envolver e responsabilizar as famílias em todo processo de intervenção, dado que as práticas centradas na família são eficazes quando associadas à promoção de capacidades e ao fortalecimento dessas práticas. Este tipo de intervenção respeita as características individuais, preocupações e prioridades, mas necessita de uma partilha de informação para que a família possa tomar decisões sobre o processo de intervenção, promovendo as capacidades da mesma, com vista a obter e mobilizar os recursos e apoios de que necessita para cuidar da criança, criando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

2. O Educador de Infância e a Intervenção Precoce na Infância

2.1. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, representa um marco importante no reconhecimento da educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica em Portugal (Direção-Geral da Educação [DGE],2019). A educação abrange, com critério de igualdade e sem restrição, todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. A educação pré-escolar tem como finalidade a promoção do desenvolvimento global harmonioso nas dimensões emocional, social, cognitiva e física (DGE, 2007). Deve constituir-se como um direito da criança e um dever do Estado, das famílias e da sociedade, reconhecendo, deste modo, o papel central que esta etapa assume na promoção da igualdade de oportunidades.

Entre os princípios orientadores consagrados na lei-quadro, com especial relevância no contexto da Intervenção Precoce na Infância (IPI) e para o propósito deste estudo, destacam-se: a) a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática; b) o incentivo à inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas; o desenvolvimento da expressão e da comunicação; c) a identificação de possíveis situações de inadaptação, deficiência ou precocidade, de forma a garantir o seu encaminhamento e resposta educativa adequada.

Ao destacar a importância da articulação entre os estabelecimentos de educação pré-escolar, as famílias e os serviços de saúde e apoio social, a Lei n.º 5/97 assumiu-se como um marco legal e pedagógico fundamental, promovendo uma abordagem intersectorial e preventiva. Esta legislação veio, assim, lançar as bases para a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, posteriormente formalizado através do Decreto-Lei n.º 281/2009.

O Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, estabelece que a identificação das necessidades de intervenção e das dificuldades na aprendizagem e inclusão deve ser realizada o mais precocemente possível, mobilizando medidas e recursos que respondam às características de cada criança, numa abordagem colaborativa, multidisciplinar e integradora e, concordando com de Faria (2021), impulsionou o reconhecimento da educação de infância como uma área prioritária para a deteção e intervenção de situações de risco ou desenvolvimento atípico, abrindo um espaço à atuação de equipas multidisciplinares.

As orientações curriculares específicas, previstas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, são um instrumento de suporte às práticas educativas dos educadores de infância (Oliveira et al., 2017), e valorizam o uso de metodologias ativas, a participação das crianças na planificação das suas aprendizagens e a flexibilidade na gestão dos espaços e tempos educativos (Cardona, 2017). Desta forma, o currículo da educação pré-escolar pode ser

entendido como um processo dinâmico e aberto, que se constrói no diálogo com as famílias, a comunidade e as especificidades de cada grupo de crianças (Sousa, 2023).

Em síntese, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar constitui um marco estruturante, ainda que não diretamente, consagra princípios e mecanismos que legitimam a implementação da Intervenção Precoce, promovendo a identificação precoce de necessidades específicas, a colaboração interinstitucional e a valorização do papel das famílias na construção de trajetos de sucesso para todas as crianças.

2.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 1997 e revistas em 2016 pela Direção-Geral da Educação (DGE), é o documento de referência da prática pedagógica nos contextos de educação de infância em Portugal. Considera a criança como sujeito que tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando-a enquanto agente social, emocional, cognitivo e cultural. Alinhadas com os princípios consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e com os princípios da escola inclusiva, reforça a importância de uma educação que respeita o ritmo, os interesses e as necessidades individuais de cada criança.

Silva et al. (2016) indicam que as OCEPE propõem uma abordagem pedagógica integrada, flexível e centrada na criança, capaz de promover aprendizagens significativas através da ação, da experimentação e da interação com o meio. Organiza a intervenção educativa em três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão, Comunicação; e, Conhecimento do Mundo, que se inter-relacionam e contribuem para o desenvolvimento global da criança. Estas áreas devem ser articuladas com base nas experiências e nos contextos vivenciados pelas crianças.

No contexto da Intervenção Precoce na Infância (IPI), as OCEPE assumem um papel primordial ao incentivarem práticas pedagógicas diferenciadas, inclusivas e preventivas, que favorecem a capacidade atempada de despiste, e o acompanhamento oportuno das situações de risco ou de desenvolvimento atípico. Estas orientações reforçam a necessidade de respostas educativas ajustadas às características individuais, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida. Neste sentido, a ação do educador de infância é vista como essencial nos campos da deteção precoce de dificuldades, da articulação com a família e da colaboração com os técnicos especializados, designadamente com as equipas locais de intervenção precoce.

As OCEPE assumem uma abordagem holística do desenvolvimento da criança, incentivando os educadores a adotarem práticas pedagógicas pautadas pela consciência, intencionalidade e colaboração (Silva et al., 2016), em linha com os princípios da intervenção precoce que destacam a importância da colaboração e do envolvimento ativo da família

(Dunst et al., 1988; McWilliam, 2010). Esta visão é corroborada por documentos oficiais e especialistas na área, que sublinham que a existência de um referencial curricular comum e flexível permite que o educador construa práticas inclusivas, onde todas as crianças possam participar e aprender, independentemente das suas capacidades ou dificuldades (Direção-Geral da Educação, 2016; Cardona, 2017).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar vimos defendida a necessidade da estreita articulação com as famílias e com a comunidade, reconhecendo que o processo educativo da criança se constrói em múltiplos contextos. Esta perspetiva alinha-se com os princípios da intervenção precoce, que advoga por práticas centradas na família, no contexto natural e na colaboração interprofissional.

Em suma, as OCEPE são um instrumento orientador essencial para os profissionais da educação pré-escolar, assente numa abordagem educativa centrada na criança, atenta à diversidade e promotora de inclusão. No âmbito da Intervenção Precoce na Infância, sustenta práticas pedagógicas que favorecem a deteção e a resposta que melhor se adequem às necessidades de cada criança em idade pré-escolar, fornecendo o primeiro contributo para um percurso educativo mais equitativo e participativo desde a primeira infância.

2.3 Papel do educador de infância

Não será exagerado reconhecer que o educador de infância ocupa uma posição central enquanto referência de estruturação dos primeiros anos de vida das crianças. Reconhecido como agente educativo fundamental, promove a aprendizagem formal, e contribui para a promoção e construção da identidade da criança. A sua ação assenta numa pedagogia ativa, reflexiva e relacional, que coloca a criança no centro do processo educativo.

Seguindo as OCEPE (DGE, 2016), o educador deve promover ambientes seguros, estimulantes e inclusivos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem da criança. Também por isso, a sua função não se (de)limita ao espaço da sala, abarcando uma abrangência de papéis, que se estendem à relação com as famílias, à articulação com a comunidade e à colaboração com outros profissionais. Esta abordagem integrada tem uma dimensão especialmente relevante no âmbito da Educação Especial e da Intervenção Precoce na Infância (IPI).

A IPI, enquanto sistema articulado pelos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social (Decreto-Lei n.º 281/2009), disponibiliza uma resposta educativa e terapêutica nos contextos naturais de vida da criança. Considerando aí o jardim de infância, o educador de infância é um elemento privilegiado na deteção precoce de sinais de alerta, na sinalização de crianças em risco de desenvolvimento e na implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

Na prática educativa, o educador assume um papel fundamental como elo entre a escola e a criança com necessidades educativas especiais, sendo responsável pela promoção de ambientes inclusivos e colaborando estreitamente com as famílias e técnicos especializados para garantir respostas adequadas às especificidades de cada criança (Direção-Geral da Educação, 2016; Cardona, 2017). O educador não atua isoladamente, mas em articulação, partilhando responsabilidades e contribuindo com a sua visão pedagógica para a definição e acompanhamento dos planos de intervenção.

Como tal, pela sua prática, o educador é um observador atento, capaz de reconhecer sinais indicadores de eventual necessidade da adoção medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, mas também de colaborar na construção de respostas ajustadas e individualizadas, articulando com as Equipas Locais de Intervenção sempre que necessário. É através do seu olhar pedagógico que se iniciam muitos dos processos de intervenção, o que evidencia a importância da sua formação específica, além da experiência profissional e capacidade de trabalho em equipa.

Além disso, é ao educador que compete planejar e desenvolver atividades diferenciadas, que permitam a participação de todas as crianças, independentemente das suas capacidades e condições específicas. A pedagogia inclusiva pressupõe que o educador seja capaz de adaptar o currículo, utilizar materiais diversificados e criar estratégias de envolvimento ativo, promovendo o desenvolvimento de competências em contextos significativos.

A interação com a família é outra dimensão do trabalho do educador, particularmente na vertente da Intervenção Precoce na Infância. A prática educativa deve valorizar os saberes parentais, promover a participação das famílias no processo educativo e assegurar uma comunicação constante e empática. O educador torna-se assim um facilitador da relação entre a família e os serviços, apoiando os encarregados de educação e respeitando o seu papel enquanto primeiros educadores.

Com todas estas atribuições profissionais, a formação contínua do educador de infância, particularmente nas áreas do desenvolvimento infantil, da pedagogia diferenciada e da intervenção precoce, torna-se imprescindível para garantir uma prática atualizada, ética e eficaz.

Em síntese, o educador de infância é um agente pedagógico e social de elevada responsabilidade, cuja ação é estruturante na promoção do desenvolvimento global da criança e na construção de uma educação pré-escolar verdadeiramente inclusiva. No contexto da Intervenção Precoce, o seu papel ganha uma dimensão estratégica, ao constituir a base de um trabalho preventivo, colaborativo, centrado na criança e na família. É neste cruzamento de ações que se materializa a importância do educador enquanto profissional ao serviço da infância e da inclusão.

2.4 Colaboração do educador de infância com as Equipas Locais de Intervenção

Como já referido, no ponto anterior, o educador de infância desempenha um papel fundamental na implementação de práticas inclusivas e na deteção precoce de sinais de alerta no desenvolvimento infantil. Pela proximidade com as crianças e famílias, o educador de infância assume um papel central na articulação com a Equipa Local de Intervenção (ELI), contribuindo para uma resposta mais adequada às necessidades da criança (Almeida, 2011).

Pela posição privilegiada que ocupa no contexto natural, que possibilita uma observação contínua, e ao contacto regular com as famílias, permite-lhe colaborar ativamente na sinalização de crianças que possam beneficiar de apoio especializado. De acordo com as orientações do Decreto-Lei nº 281/2009, a Intervenção Precoce visa promover o desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 6 anos, prevenir o agravamento de dificuldades e apoiar as famílias no desempenho das suas funções parentais. Neste sentido, o educador de infância, enquanto colaborador da ELI, atua como o elo de ligação entre a criança, a família e a equipa, contribuindo para a construção de uma resposta concertada e ajustada às necessidades da criança no seu contexto real de vida (SNIPI, 2025). A sua colaboração concretiza-se pela partilha de informação relevante, em reuniões de equipa, pela colaboração na definição e monitorização do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) e pela implementação de estratégias pedagógicas adaptadas em contexto educativo. Estas estratégias, definidas em conjunto com os técnicos da ELI, são aplicadas de forma integrada nas rotinas da sala de aula, assegurando a participação ativa da criança e evitando práticas segregadoras (Pereira & Serrano, 2014).

A postura colaborativa, ética e respeitadora das especificidades de cada criança e da sua família, exige competências de comunicação, escuta ativa, reflexão crítica e trabalho em equipa. Tal como referido em Albuquerque et al. (2020), a parceria entre os educadores de infância e os técnicos das ELI permite articular saberes pedagógicos e clínicos, resultando em intervenções mais eficazes, e coerentes com os contextos e ritmos das crianças.

Além disso, o educador de infância é também responsável por promover práticas inclusivas, evitando a estigmatização e valorizando a diversidade como recurso pedagógico. A sua ação contribui, assim, para a construção de uma cultura educativa que favorece a equidade, a participação e o sucesso de todos.

Em suma, o educador de infância, enquanto colaborador da ELI, pelo que foi enunciado, é uma peça-chave no modelo de intervenção precoce na infância em Portugal. O seu papel não se limita ao acompanhamento educativo, mas estende-se à articulação com os técnicos e famílias, à implementação de práticas diferenciadas e à promoção de contextos verdadeiramente inclusivos. Como facilmente se subentende, torna-se essencial que estes profissionais tenham acesso a formação contínua, que lhes permita aprofundar

conhecimentos sobre a multiplicidade de contextos e papéis que são chamados a assumir, garantindo uma intervenção de qualidade, centrada na criança e na sua família.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos e questões de investigação

Esta investigação pretende contribuir para a compreensão da perceção dos educadores de infância sobre a articulação das práticas com os técnicos das Equipas Locais de Intervenção (ELI), analisando como esta colaboração se estrutura, se operacionaliza e como a avaliam subjetivamente. Para ajudar a responder a este objetivo principal, definiram-se dois objetivos secundários:

1) Explorar como se operacionaliza a articulação na prática, em função das perceções dos participantes;

2) Avaliar a perceção dos participantes sobre o trabalho colaborativo, procurando identificar obstáculos e propor sugestões de melhoria.

Estes objetivos foram materializados em doze questões de investigação, que a seguir se apresentam:

- **Questão de investigação 1:** Qual o conhecimento que o educador de infância tem sobre o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância?
- **Questão de investigação 2:** O educador de infância conhece os procedimentos e práticas da Equipa Local de Intervenção Precoce?
- **Questão de investigação 3:** Qual a participação do educador de infância no processo que visa a promoção do desenvolvimento da criança, da sua qualidade de vida e sua família?
- **Questão de investigação 4:** Como é estruturado o trabalho entre o educador de infância e os técnicos das equipas locais de intervenção?
- **Questão de investigação 5:** As estratégias são delineadas e implementadas colaborativamente (entre a equipa de intervenção precoce e o educador de infância)?
- **Questão de investigação 6:** Que tipo de cooperação existe entre o educador de infância e os técnicos da equipa local de intervenção? Como se desenvolve?
- **Questão de investigação 7:** O apoio é dado face às necessidades profissionais dos educadores de infância?
- **Questão de investigação 8:** Como avaliam, os educadores de infância, a qualidade da articulação com os técnicos da ELI?
- **Questão de investigação 9:** Que fatores percebem os educadores como facilitadores ou obstáculos à articulação eficaz?
- **Questão de investigação 10:** Qual o impacto da articulação, percebido pelos educadores, no desenvolvimento das crianças e na sua própria prática profissional?
- **Questão de investigação 11:** Como poderia ser melhorada a articulação, na perceção dos educadores de infância?

- **Questão de investigação 12:** Qual o nível de capacitação percebida pelos educadores na articulação?

2. Metodologia da investigação

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa, com recurso a um inquérito por questionário, com perguntas fechadas e abertas, com vista a obter uma melhor compreensão sobre as perceções e experiências dos participantes. De acordo com Creswell e Plano Clark (2018), este método ajuda a reunir vários tipos de informação, o que torna a análise mais rica e completa. As perguntas fechadas permitem agrupar e comparar facilmente as respostas. Já as perguntas abertas dão liberdade aos participantes para se expressarem com mais profundidade, partilhando o que pensam e sentem, algo essencial quando se quer entender verdadeiramente as pessoas, como referem Bogdan e Biklen (2006).

2.1 Participantes

A escolha dos participantes foi feita de forma informal, através do contacto com colegas e conhecidos que reuniam os critérios definidos para o estudo. Os critérios de inclusão estabelecidos consistiram em ser educador de infância e ter tido, na sua sala, crianças apoiadas por técnicos da ELI.

Esta abordagem, assente em ligações pessoais, enquadra-se numa amostragem por conveniência, frequentemente utilizada quando o acesso aos participantes é facilitado por redes de proximidade. Apesar de não garantir representatividade estatística, esta estratégia permitiu obter respostas de pessoas com experiências relevantes, possibilitando uma primeira aproximação ao tema (Etikan et al., 2016).

Participaram neste estudo 60 educadores de infância, todos do sexo feminino. Contudo, apenas 51 participantes foram considerados elegíveis para o estudo, pois os restantes foram excluídos porque nunca tiveram crianças apoiadas pela ELI, sendo este um critério de exclusão.

Tabela 1 - Idade dos participantes

Faixa Etária	Frequência (n)	Percentagem (%)
31 – 40 anos	11	22%
41 – 50 anos	23	45%
51 – 60 anos	16	31%
Mais de 60 anos	1	2%

Todos os educadores têm mais de 30 anos, sendo que a grande maioria se situa na faixa dos 41 anos aos 60 anos, enquadrando-se numa população que se encontra no ativo, mas que já não é considerada jovem.

Tabela 2 - Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência (n)	Porcentagem (%)
0 – 10 anos	8	16%
11 – 20 anos	17	33%
21 – 30 anos	15	29%
Mais de 30 anos	11	22%

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos profissionais têm mais de 20 anos de serviço, pelo que têm grande experiência a nível profissional.

Tabela 3 - Grau académico

Grau Académico	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Bacharelato	3	6%
Licenciatura	24	47%
Licenciatura + Pós-Graduação	13	25%
Mestrado	11	22%

Relativamente ao grau académico a maioria dos participantes detém licenciatura (47%). Uma parte significativa continuou a investir na formação, realizando pós-graduação (25%) ou mestrado (22%). Apenas uma minoria possui só bacharelato (6%).

Entre os 51 participantes, 14 (27%) tem formação especializada em Educação Especial e 9 (18%) tem formação especializada em Intervenção Precoce na Infância. Também podemos verificar que 5 (12%) tem formação especializada em ambas as vertentes.

Tabela 4 - Frequência de formação especializada

Frequência de Atualização	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	4	7 %
Muitas vezes	9	18%
Algumas vezes	16	31%
Poucas vezes	13	26%
Raramente	9	18%

Em relação à frequência de ações em que lhes foi possível atualizar-se profissionalmente na área da Intervenção Precoce ou Educação Especial, percebemos que a maioria dos participantes não tem o hábito de frequentar formações especializadas com regularidade. A maior parte diz participar apenas algumas vezes ou poucas vezes, o que mostra que esta prática ainda não é uma constante no seu percurso profissional.

Um dado que merece atenção é o facto de 18% dos participantes realizarem raramente formação especializada, e apenas 7% referem que o fazem frequentemente. Isto indica que há algum afastamento em relação à formação contínua, o que pode limitar o desenvolvimento e a atualização profissional ao longo do tempo.

Tabela 5 - Contextos educativos em que ocorre a articulação com a ELI

Contexto apoio	Frequência (n)	Percentagem
Creche	7	14%
Pré-escolar	27	53%
Creche, Pré-escolar	17	33%

Ao longo do seu tempo de serviço, a maioria dos profissionais afirma que articulou com a ELI sobretudo no contexto do pré-escolar. Este dado destaca a importância dessa etapa educativa na articulação com as equipas de intervenção precoce. Por outro lado, 33% referem ter feito essa articulação tanto na creche como no pré-escolar, o que demonstra uma intervenção mais alargada ao longo das diferentes fases do desenvolvimento das crianças.

Este cenário mostra que a intervenção precoce, embora presente desde os primeiros anos, parece ganhar mais importância e visibilidade a partir do pré-escolar, o que pode indicar uma necessidade de reforçar a sinalização e intervenção na valência de creche.

Tabela 6 - Região de atividade profissional

Região	Frequência (n)	Percentagem
Alentejo	31	61%
Algarve	3	6%
Centro	13	26%
Grande Lisboa	2	4%
Norte	1	2%
Oeste e Vale do Tejo	5	10%
Península de Setúbal	3	6%

Em relação ao local de trabalho, a maioria dos participantes exerce funções na região do Alentejo, sendo esta a zona com maior representação no estudo. As restantes regiões como o Algarve, a Península de Setúbal, Grande Lisboa e Norte têm uma representação bastante reduzida, contam apenas com 12% no total.

Importa referir que alguns dos participantes indicaram ter trabalhado em mais do que uma região ao longo da sua carreira, o que contribui para uma visão mais abrangente e diversificada das práticas de intervenção precoce em diferentes contextos geográficos.

2.2 Instrumento

Para obter dados que possibilitassem responder às questões de investigação, optou-se por elaborar um inquérito por questionário, de estrutura mista (perguntas fechadas e abertas), disponibilizado online. Esta escolha justifica-se por apresentar: a) viabilidade teórica (Quivy et al., 2019) através de um instrumento que permite obter dados mistos, quantitativos e qualitativos, garantindo maior rigor na análise de perceções subjetivas; b) validade ecológica (Bardin, 1977; McWilliam, 2010) está garantida uma vez que procurou preservar a autenticidade das experiências reportadas pelos participantes; c) operacionalização, uma vez que se alinha com o modelo de "investigação baseada na prática" de Dunst (2000), integrando dimensões descritivas (frequências) e interpretativas (significados).

Com base nas doze questões de investigação definidas, cada pergunta do questionário foi estrategicamente elaborada para responder aos objetivos definidos (vide Questionário em Anexo 1). Seguiu-se uma lógica de ordenação progressiva (do geral para o específico), sequencial (do conhecimento percebido às práticas concretas) e triangulada (dados quantitativos e qualitativos), de modo a facilitar a análise integrada das questões de investigação. Procurou-se ainda, com esta estrutura, reduzir a possibilidade de contaminação das respostas, colocando perguntas sobre o conhecimento antes das perguntas sobre a prática, e só depois perguntas sobre avaliação crítica e sugestões.

2.3 Procedimentos

Os participantes foram recrutados por conveniência, através de redes de contactos profissionais de educadores de infância em Portugal. Foi definido como critério de inclusão ser educador/a de infância em exercício profissional em Portugal. Como critério de exclusão definiu-se ser educador/a sem experiência de colaboração com a Equipa Local de Intervenção.

Os dados obtiveram-se através de um inquérito por questionário disponibilizado numa plataforma eletrónica online GoogleForms. Antes de responder ao protocolo de investigação, todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, as condições de participação e as garantias de anonimato e confidencialidade. O consentimento informado foi obtido mediante a seleção da opção "Aceito participar no estudo.", sendo este procedimento equivalente à assinatura do termo de consentimento. Não foram concedidos apoios ou incentivos à participação, e não existe conhecimento de qualquer conflito de interesses associado à realização deste estudo.

Para o tratamento e análise dos dados qualitativos, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo um processo sistemático em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação. Esta abordagem permitiu codificar, categorizar e interpretar as respostas abertas do questionário, garantindo rigor e profundidade na compreensão das percepções dos participantes. As respostas foram codificadas no software MaxQDA (versão 24), facilitando a organização do material textual. Começou-se pela leitura flutuante das respostas para imersão nos dados. Seguiu-se a etapa de codificação aberta para identificar unidades de significado relevantes. Por fim desenvolveu-se a categorização temática, com base nas doze questões de investigação. As categorias foram refinadas mediante critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016).

Na análise dos dados quantitativos utilizou-se o JASP (v.0.18.3.0) para gerar tabelas de frequências. Por último, realizou-se a triangulação e integração dos dados, mediante o cruzamento dos resultados das tabelas de frequências com as categorias qualitativas para cada questão de investigação. Esta triangulação visou validar padrões identificados na análise qualitativa, identificar discrepâncias ou convergências nos dados, e garantir a confiabilidade analítica mediante consistência interna.

Para a síntese final, os resultados foram organizados em cinco áreas temáticas, alinhadas com o quadro teórico, e operacionalizadas para responder à questão central. A interligação entre as áreas temáticas permite compreender a percepção dos educadores de forma multidimensional.

3. Apresentação dos resultados

De seguida, apresentamos os resultados do estudo, organizados com base nos diferentes domínios do questionário aplicado aos educadores de infância. Através das suas respostas, foi possível recolher informações sobre as suas experiências, percepções e práticas enquanto colaboradores na intervenção realizada pelas Equipas de Intervenção Precoce. Esta análise permite compreender melhor a realidade vivenciada no terreno e identificar aspetos que podem ser reforçados ou melhorados.

3.1 - Conhecimento sobre a Intervenção Precoce

Este domínio do questionário procurou compreender o nível de conhecimento dos educadores de infância sobre a Intervenção Precoce e, em particular, sobre o processo de referenciação. Trata-se de um aspeto central para garantir uma resposta atempada e eficaz às crianças em situação de risco. Através das respostas obtidas, foi possível avaliar o grau de familiaridade dos profissionais com o sistema, os procedimentos envolvidos e a sua percepção quanto à qualidade e importância da referenciação.

Tabela 7 - Percepção dos participantes sobre o seu nível de conhecimento do SNIPI

Nível de Conhecimento SNIPI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Excelente	2	4%
Bom	27	53%
Suficiente	20	39%
Reduzido	2	4%

A tabela 7 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o nível percebido de conhecimento sobre o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). A maioria dos participantes considera ter um bom conhecimento do SNIPI. Apenas uma pequena percentagem reconhece que tem um conhecimento reduzido, o que sugere que, de forma geral, os profissionais sentem-se informados, mas reconhecem que ainda há espaço para melhorar o conhecimento nesta área.

Tabela 8 - Percepção dos participantes sobre o nível de conhecimento dos procedimentos das ELI

Nível de Conhecimento Procedimento SNIPI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Excelente	3	6%
Bom	25	49%
Suficiente	20	39%
Reduzido	3	6%

A tabela 8 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o seu nível de conhecimento percebido, sobre os procedimentos das Equipas Locais de Intervenção (ELI). A maioria dos participantes refere ter um adequado conhecimento sobre o funcionamento das ELI. Apenas uma pequena percentagem refere ter um reduzido ou excelente conhecimento, embora exista alguma convicção, ainda há espaço para aprofundar a compreensão sobre estes procedimentos.

Tabela 9 - Percepção dos participantes sobre a referenciação de crianças às ELI

Sabe como referenciar crianças às ELI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sim, totalmente	39	76%
Sim, parcialmente	12	24%

A tabela 9 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a percepção de referenciação de crianças às ELI. A grande maioria dos participantes refere saber totalmente como fazer a referenciação de crianças às ELI, o que é positivo, e indica confiança no processo de encaminhamento de crianças com sinais de risco. Nenhum participante referiu Não (saber referenciar crianças às ELI).

Tabela 10 - Percepção dos Educadores de Infância sobre a aptidão para contactar a ELI

Sabe como contactar as ELI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sim, totalmente	45	88%
Sim, parcialmente	6	12%

A tabela 10 apresenta a distribuição dos participantes relativamente ao seu conhecimento sobre como contactar a ELI. A grande maioria dos participantes afirma saber totalmente como contactar a ELI, o que revela um bom nível de conhecimento e autonomia para o fazer. Apenas uma minoria afirma que o sabe fazer parcialmente, o que indica que existem educadores que necessitam de mais informação ou de apoio para o fazer.

Tabela 11 - Percepção dos Educadores de Infância sobre a qualidade do sistema de referenciação

Qualidade do sistema de referenciação	Frequência (n)	Percentagem (%)
Muito boa, não necessita ajustes	2	4%
Boa, necessita de alguns ajustes	27	53%
Razoável, necessita de melhorar um pouco	19	37%
Má, necessita de melhorar	3	6%

A tabela 11 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a percepção sobre a qualidade do sistema de referência. A maioria dos participantes afirma que a qualidade do sistema de referência é boa, mas necessita de alguns ajustes. No entanto, 43% dos educadores considera que há necessidade de melhoria. Estes resultados mostram que embora o sistema seja funcional ainda existe necessidade de aperfeiçoamento do mesmo.

Tabela 12 - Importância dos Educadores de Infância no processo de referência

Importância dos EI na Referência	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Extremamente importante	27	53%
Muito importante	24	47%
Razoavelmente importante	0	0%
Pouco importante	0	0%
Nada importante	0	0%

A tabela 12 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a sua percepção relativamente à importância que consideram que o Educador de Infância tem no processo de referência. Todos os participantes reconheceram um papel importante no processo de referência, não havendo nenhum participante que o considere razoavelmente, pouco ou nada importante. Estes resultados mostram a valorização unânime da função do educador de infância na identificação precoce de sinais de risco e no encaminhamento das crianças para os apoios necessários.

3.2 Cooperação e comunicação entre Educadores de Infância e Equipa Local de Intervenção Precoce

Neste item, procurámos perceber como se efetiva a cooperação e a comunicação entre os Educadores de Infância e os Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. Foram analisadas várias perguntas relacionadas com a frequência da cooperação, o tipo de informação que é trocada entre os profissionais e se existe informação importante que, por vezes, não é partilhada. Também tentamos saber como comunicam habitualmente (se presencialmente ou à distância), e como os educadores avaliam a qualidade e importância dessa comunicação e cooperação. Esta análise ajuda a perceber como é operacionalizada a articulação e o que pode ser melhorado de modo a tornar a intervenção mais eficaz.

Tabela 13 - Forma de comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Forma de comunicação entre EI e ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Presencial	21	41%
À distância	2	4%
Ambas	28	55%

A tabela 13 apresenta a distribuição dos participantes em função da forma de comunicação percebida estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A maioria dos participantes refere que a comunicação se efetiva de forma mista, presencial e à distância, o que indica uma flexibilidade de atuação dos vários intervenientes, adaptando-se às necessidades. No entanto, 41% dos participantes estabelecem uma comunicação presencial, o que contribui para uma maior proximidade e trabalho colaborativo.

Tabela 14 - Frequência percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Frequência de comunicação entre EI e ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	14	28%
Muitas vezes	15	29%
Algumas vezes	17	33%
Poucas vezes	4	8%
Raramente	1	2%

A tabela 14 apresenta a distribuição dos participantes em função da frequência percebida de comunicação estabelecida entre Educadores de Infância (EI) e Técnicos da Equipas Locais de Intervenção. A maioria dos participantes indica que essa comunicação acontece com alguma regularidade, no entanto 10% dos participantes refere que a comunicação é estabelecida poucas vezes ou raramente. Estes dados mostram que, apesar de existir contacto regular na maioria dos casos, ainda há situações em que essa articulação pode ser melhorada.

Tabela 15 - Frequência percebida de cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Frequência de cooperação entre EI e ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	11	22%
Muitas vezes	16	31%
Algumas vezes	14	27%
Poucas vezes	9	18%
Raramente	1	2%

A tabela 15 apresenta a distribuição dos participantes em função da frequência percebida na cooperação habitualmente estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A maioria dos participantes refere que a cooperação acontece com regularidade. Ainda que 45% dos participantes indiquem que comunicam apenas algumas vezes ou poucas vezes. Estes dados mostram que, embora exista cooperação entre as partes, ainda há margem para reforçar e tornar mais firme esta relação, que é essencial para uma intervenção precoce eficaz e integrada.

Tabela 16 - Qualidade percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Qualidade da comunicação entre EI e TELI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Muito boa, não necessita de ajustes	10	20%
Boa, necessita de alguns ajustes	24	47%
Razoável, necessita de melhorar um pouco	13	25%
Má, necessita de melhorar	4	8%

A tabela 16 apresenta a distribuição dos participantes em função da qualidade percebida da comunicação estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A maioria dos participantes (80%) considera que a comunicação ainda precisa de melhorias, enquanto 20% entende que não há necessidade de alterações. Apesar disso, 67% classificam a comunicação como boa ou muito boa, o que revela, no geral, uma percepção positiva. Ainda assim, mostra que existem oportunidades para tornar a comunicação mais eficaz e articulada entre os profissionais envolvidos na intervenção.

Tabela 17 - Qualidade percebida da cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Qualidade da cooperação entre EI e ELI	Frequência (n)	Percentagem (%)
Muito boa, não necessita de ajustes	7	14%
Boa, necessita de alguns ajustes	25	49%
Razoável, necessita de melhorar um pouco	15	29%
Má, necessita de melhorar	4	8%

A tabela 17 apresenta a distribuição dos participantes em função da qualidade percebida da cooperação estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A maioria dos participantes refere que a cooperação necessita de alguns ajustes. No entanto, observa-se que quase metade dos educadores (49%) avalia a cooperação como boa, havendo 14% que consideram não serem necessários ajustes. Estes dados indicam uma percepção globalmente positiva, mas também mostram que existem

oportunidades para tornar a cooperação mais eficaz e articulada entre os profissionais envolvidos na intervenção.

Tabela 18 - Importância percebida da comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Importância da comunicação entre EI e ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Extremamente importante	32	63%
Muito importante	16	31%
Razoavelmente importante	2	4%
Pouco importante	1	2%

A tabela 18 apresenta a distribuição dos participantes em função da importância percebida da comunicação estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A grande maioria dos participantes considera a comunicação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI extremamente importante ou muito importante. Apenas um participante a considera como pouco importante. Os dados demonstram que os profissionais valorizam a comunicação e o trabalho colaborativo de modo a atingir eficazmente o sucesso da intervenção.

Tabela 19 - Importância percebida da cooperação entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Importância da cooperação entre EI e ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Extremamente importante	32	63%
Muito importante	18	35%
Razoavelmente importante	1	2%
Pouco importante	0	0%

A tabela 19 apresenta a distribuição dos participantes em função da importância percebida da cooperação estabelecida entre Educadores de Infância e Técnicos das Equipas Locais de Intervenção. A grande maioria dos participantes considera a cooperação como extremamente importante ou muito importante. Também neste aspeto, apenas um participante, considera-a como razoavelmente importante. Os dados mostram uma perceção bastante positiva sobre a cooperação entre EI e ELI, reforçando a ideia de que o trabalho em articulação é determinante para uma intervenção eficaz.

Para compreender em profundidade a perceção dos educadores de infância, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas abertas obtidas através do questionário. Esta análise permitiu identificar categorias e subtemas relevantes, refletindo as práticas de partilha de informação, estratégias de intervenção e articulação profissional.

A análise de conteúdo das respostas obtidas, para a questão “Qual a informação partilhada entre a educadora de infância e os técnicos de Intervenção Precoce” (vide em Anexo 2), permitiu identificar seis categorias: 1) Informações sobre o desenvolvimento e comportamento da criança; 2) Situação familiar e social da criança; 3) Estratégias de intervenção e acompanhamento; 4) Sinais de alerta e dificuldades; 5) Procedimentos pedagógicos e avaliação; e 6) Articulação e reuniões entre técnicos e educadores.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Informações sobre o desenvolvimento e comportamento da criança

Relativamente a esta categoria, verifica-se que os educadores partilham informações sobre o comportamento e dificuldades da criança, e sobre o seu desenvolvimento, além de partilharem as reações da criança perante as atividades propostas. Exemplos de respostas:

Participante 50 - “O desenvolvimento, o comportamento, as competências adquiridas da criança apoiada.”

Participante 49 - “Estado de desenvolvimento da criança, dúvidas de como atuar, dicas e melhores procedimentos.”

Categoria 2 - Situação familiar e social da criança

Relativamente a esta categoria, os educadores transmitem informação sobre o contexto familiar e social da criança, onde se incluem as que podem influenciar o seu desenvolvimento. Exemplos de respostas:

Participante 1 - “Problemáticas relacionadas com a criança e respetivas famílias”.

Participante 21 - “Todas as informações pertinentes sobre a criança e família.”

Categoria 3 - Estratégias de intervenção e acompanhamento

Relativamente a esta categoria, os educadores discutem estratégias específicas para apoiar a criança, podendo incluir formas de superar dificuldades e técnicas para estimular a sua evolução. Exemplos de respostas:

Participante 18 - “Estratégias de intervenção/acompanhamento.”

Participante 23 - “Rotina diária da criança, objetivos alcançados, estratégias utilizadas e dificuldades sentidas.”

Categoria 4 - Sinais de alerta e dificuldades

Relativamente a esta categoria, os educadores informam sobre os sinais de alerta que podem sugerir dificuldades de desenvolvimento, tais como comportamentos atípicos ou considerados preocupantes. Exemplos de respostas:

Participante 33 - “Informações relativamente aos sinais de alerta e de preocupação.”

Participante 43 - "As dificuldades que as crianças apresentam, estratégias para o sucesso da criança."

Categoria 5 - Procedimentos pedagógicos e avaliação

Relativamente a esta categoria, os educadores informam sobre as avaliações feitas no contexto de sala e observações pedagógicas, o que inclui metodologias e estratégias utilizadas para adaptar o ensino às necessidades individuais. Exemplos de respostas:

Participante 40 - "Informação referente ao nível de desempenho da criança nas várias áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e suas características."

Participante 44 - "Toda a informação a nível pedagógico relevante para a avaliação da criança."

Categoria 6 - Articulação e reuniões entre técnicos e educadores

Relativamente a esta categoria, os educadores fazem referência às reuniões periódicas, que são momentos de partilha profissional que permitem agilizar a intervenção com a criança. Exemplos de respostas:

Participante 10 - "São realizadas reuniões de equipa."

Participante 24 - "Reunimos para elaboração do PIIP e tudo o que é inerente à criança."

A análise às respostas "SIM" para a questão: Considera haver informação que o/a educador/a de infância detém, que não é solicitada e/ou "considerada" pelos técnicos da ELI, e que seria valiosa na intervenção? (vide em Anexo III), identificaram-se quatro categorias: 1) Informação sobre o comportamento, desenvolvimento e rotinas da criança; 2) Informação sobre a família e contexto familiar; 3) Informação sobre evolução, acompanhamento e articulação; 4) Limitações e desafios na colaboração.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Informação sobre o comportamento, desenvolvimento e rotinas da criança.

Os educadores de infância, na sua interação profissional diária, observam detalhes importantes sobre a forma como as crianças interagem, aprendem, reagem a diferentes situações e estabelecem rotinas, informações estas não são solicitadas por alguns técnicos da ELI, mas que seriam importantes para uma intervenção mais eficaz e personalizada. Exemplos de respostas:

Participante 26 - "Sim. Tudo o que o educador observa e constata é essencial ser levado em consideração".

Participante 35 - "Comportamento/ desenvolvimento da criança."

Categoria 2 - Informação sobre a família e contexto familiar.

Os educadores referem ter dados relevantes sobre a história e contexto familiar das crianças, o que pode ser importante para compreender melhor as necessidades da criança e da família, mas nem sempre essas informações são valorizadas ou integradas no processo de intervenção pelas ELI. Exemplos de respostas:

Participante 15 - "História da família, confirmação dado pelos médicos."

Participante 39 - "Informações da família."

Categoria 3 - Informação sobre evolução, acompanhamento e articulação.

Os educadores de infância mencionam ter acesso a informações atualizadas sobre a evolução das crianças e sobre outros acompanhamentos e consultas que estas realizam. Exemplos de respostas:

Participante 4 - "No caso do pré-escolar do ensino público, muitas vezes desconhecem que as crianças têm outros acompanhamentos e até consultas. A informação fosse de que assunto fosse nunca me foi solicitada. Eu entendo que deve ser partilhada e dou a informação e questiono se estão a par."

Participante 6 - "Informações semanais sobre a evolução das crianças."

Categoria 4 - Limitações e desafios na colaboração.

Há menção ao tempo reduzido para partilha de informação, há falta de recursos e ao facto de o foco da intervenção recair apenas na capacitação das famílias. Exemplos de respostas:

Participante 3 - "Sim. Muitas vezes o apoio passa apenas por capacitar as famílias quando o problema está centrado na criança e no seu desenvolvimento. É solicitado apoio específico de acordo com as dificuldades apresentadas, mas não existem recursos capazes de fazer face à situação."

Participante 29 - "Sim, mas o tempo com os técnicos é sempre muito escasso."

A análise às respostas obtidas à questão: Pode descrever, em poucas palavras, qual a informação que os técnicos da ELI partilham com os/as educadores/as de infância? (vide em Anexo IV), identificaram-se cinco categorias: 1) Avaliação e Desenvolvimento da Criança;

2) Estratégias, Intervenção e Planos de Trabalho; 3) Avaliações e relatórios; 4) Informação sobre o contexto escolar e social da criança; 5) e Qualidade e disponibilidade da informação.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Avaliação e Desenvolvimento da Criança

As informações partilhadas pelos técnicos da ELI com os educadores de infância centram-se em questões relativas ao desenvolvimento das crianças, incluindo diagnósticos, progressos, áreas de força e dificuldades, assim como relatórios e resultados de avaliações. Exemplos de respostas:

Participante 47 - “A avaliação do desenvolvimento das aprendizagens.”

Participante 49 - “Estado de desenvolvimento da criança nas diferentes áreas. Exercícios.”

Categoria 2 - Estratégias, Intervenção e Planos de Trabalho

A informação partilhada refere-se a estratégias de intervenção, técnicas específicas, planos de trabalho, objetivos e atividades realizadas com a criança. Exemplos de respostas:

Participante 4 - “Como a nomenclatura refere. Informação técnica que pode ajudar e muito na nossa prática, através de estratégias e atividades mais específicas adequadas a minimizar as dificuldades das crianças.”

Participante 19 - “Conhecimentos acerca da problemática da criança; partilha de técnicas de posicionamento (no caso de crianças com problemáticas motoras); partilha de ações (intervenção) que contribuem para a aquisição de competências; expectativas da família.”

Categoria 3 - Informação Legal, Documentação e Reuniões

Os técnicos da ELI também partilham informações legais e documentais, incluindo relatórios, documentação obrigatória e informações discutidas em reuniões com as famílias. Exemplos de respostas:

Participante 1 - “Questões relacionadas com a legislação e documentação da ELI ou eventualmente alguma informação transmitida aos pais ou pelos pais em reuniões com a respetiva equipa.”

Participante 3 - “Partilham informações acerca das reuniões com as famílias e a documentação legal exigida para cada criança.”

Categoria 4 - Quantidade e Qualidade da Informação Partilhada

Parte dos educadores referem uma partilha completa e transparente, enquanto outros apontam lacunas, falta ou pouca relevância da informação recebida, além da baixa

disponibilidade dos técnicos para reunir e fazer partilhas mais detalhadas. Exemplos de respostas:

Participante 2 - “Toda a informação pertinente.”

Participante 33 - “Das experiências que já tive pouca informação é partilhada.”

Categoria 5 - Aspectos Gerais e Temáticas Diversas

Os educadores fazem referência à partilha de informações gerais sobre as necessidades das crianças, evolução, temáticas específicas e momentos de apoio. Exemplos de respostas:

Participante 23 - “Informação genérica.”

Participante 29 - “Aspectos gerais da criança e da sua necessidade.”

A análise de conteúdo das respostas “SIM” para a questão: Considera haver informação que os técnicos da ELI detêm, que não é “facilitada” aos/às educadores/as de infância, e que seria valiosa na intervenção? (vide em Anexo V), identificaram-se duas categorias: 1) Informação sobre as famílias e contexto familiar; 2) Estratégias, técnicas e resultados de intervenção.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Informação sobre as famílias e contexto familiar.

Os participantes revelam não ter acesso a informações relevantes sobre as famílias, contexto familiar e história das crianças, que são do conhecimento dos técnicos da ELI. Exemplos de respostas:

Participante 28 - “Informações dos pais.”

Participante 35 - “Sim, a história de vida da criança.”

Categoria 2 - Estratégias, técnicas e resultados de intervenção.

Os participantes manifestam a necessidade de maior partilha de informação relativamente a estratégias, técnicas, exercícios e resultados das intervenções realizadas com as crianças. Exemplos de respostas:

Participante 4 - “Sim. Já referi na resposta anterior estratégias e atividades que possam permitir eliminar barreiras encontradas à participação das crianças, que possam potenciar as suas capacidades e minimizar as suas dificuldades.”

Participante 45 - “Sim. Estratégias de intervenção em contexto de sala.”

3.3 Colaboração e partilha de informação entre Educadores de Infância e Equipa

Local de Intervenção

Neste ponto, analisámos a perceção dos educadores de infância sobre a colaboração e partilha de informação com os técnicos da ELI. Procurámos compreender que tipo de informação é mais partilhada, com que frequência participam nas diferentes fases da intervenção e como veem o seu papel nesse processo. Foram também abordados aspetos como a realização da intervenção na sala, a forma como o trabalho é organizado e se as estratégias são construídas em conjunto. Esta análise ajuda a perceber como se concretiza, na prática, o trabalho colaborativo entre os profissionais.

Tabela 20 - Frequência com que o Educador de Infância participa na Avaliação Inicial

Frequência de Participação	Frequência (n)	Percentagem (%)
Frequentemente	18	35%
Muitas vezes	13	25%
Algumas vezes	11	22%
Poucas vezes	3	6%
Raramente	6	12%

A tabela 20 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o nível de frequência de participação no processo de avaliação inicial. A maioria dos participantes refere que participa na avaliação inicial frequentemente ou muitas vezes. No entanto, alguns dos participantes referem participar apenas de forma esporádica, e há também uma minoria que refere quase nunca participar. Os dados demonstram que, embora a participação se verifique, ainda existem situações em que os educadores não são tão integrados nesta fase inicial da intervenção.

Tabela 21 - Importância do Educador de Infância na Avaliação Inicial

Importância do EI na Avaliação Inicial	Frequência (n)	Percentagem (%)
Extremamente importante	29	57%
Muito importante	20	39%
Razoavelmente importante	2	4%
Pouco importante	0	0%

A tabela 21 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a importância referida quanto ao processo de avaliação inicial. A grande maioria dos participantes (97%) considera extremamente importante ou muito importante o seu papel na avaliação inicial. Apenas dois participantes consideram o seu papel como razoavelmente importante. Os dados

mostram o reconhecimento percebido pelos educadores do seu papel nesta fase do processo como fundamental.

Tabela 22 - Frequência com que o Educador de Infância colabora na elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce

Frequência com que o EI colabora na elaboração do PIIP	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	13	25%
Muitas vezes	5	10%
Algumas vezes	11	22%
Poucas vezes	15	30%
Raramente	7	13%

A tabela 22 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o nível de frequência de participação no processo de elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Os dados apresentam alguma dispersão, sendo que um total de 35% referem que participam regularmente, sendo que a maioria refere que apenas participa esporadicamente. Estes resultados indicam que o envolvimento dos educadores na elaboração do PIIP nem sempre acontece, o que pode limitar a partilha de informação e a construção conjunta de estratégias mais ajustadas às crianças.

Tabela 23 - A importância do Educador de Infância na elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce

Importância do EI na elaboração do PIIP	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Extremamente importante	24	47%
Muito importante	22	43%
Razoavelmente importante	5	10%
Pouco importante	0	0%

A tabela 23 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a importância referida quanto ao processo de elaboração do PIIP. A grande maioria dos participantes reconhece a sua importância na elaboração do PIIP. Apenas, uma pequena minoria considera a sua contribuição como razoável e nenhum participante a referiu como sendo pouco importante. Os dados mostram que os educadores consideram ter um papel essencial na definição das estratégias, mesmo que, na prática, a sua participação nem sempre ocorra com frequência.

Tabela 24 - Frequência com que colabora na implementação do Plano Individual de Intervenção

Frequência com que colabora na implementação do PIIP	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	14	27%
Muitas vezes	10	20%
Algumas vezes	14	27%
Poucas vezes	10	20%
Raramente	3	6%

A tabela 24 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o nível de frequência de participação no processo de implementação do PIIP. Os dados dão conta de uma distribuição equilibrada, com uma minoria residual (3%) a indicar que raramente participa neste processo. Os resultados mostram que, embora exista uma participação significativa dos educadores neste processo, ainda há muitas situações em que a colaboração não acontece regularmente, o que pode comprometer a continuidade e a eficácia da intervenção

Tabela 25 - Importância do Educador de Infância no processo de implementação do Plano Individual de Intervenção Precoce

Importância do EI no processo de implementação PIIP	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Extremamente importante	24	47%
Muito importante	23	45%
Razoavelmente importante	4	8%
Pouco importante	0	0%

A tabela 25 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a importância referida quanto ao processo de implementação do PIIP. A grande maioria dos participantes considera extremamente importante ou muito importante a sua participação no processo. Apenas poucos participantes consideram ser razoavelmente importante e não há nenhum a referir como sendo pouco importante. Estes dados refletem um forte reconhecimento do valor que os educadores têm na intervenção junto das crianças.

Tabela 26 - Frequência com que o Educador de Infância colabora na reavaliação do Plano individual de Intervenção Precoce

Frequência com que colabora na reavaliação PIIP	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequentemente	16	30%
Muitas vezes	10	20%
Algumas vezes	11	22%
Poucas vezes	11	22%
Raramente	3	6%

A tabela 26 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com o nível de frequência de participação no processo de reavaliação do PIIP. Metade dos participantes refere que colabora frequentemente ou muitas vezes no processo de reavaliação. No entanto, 44% dos participantes referem que só participam algumas vezes ou poucas vezes e uma minoria refere participar raramente. Estes dados sugerem que, embora muitos educadores participem na reavaliação do plano individual de intervenção, ainda há espaço para melhorar a sua participação ativa nesta etapa.

Tabela 27 - Importância do Educador de Infância no processo de reavaliação do Plano Individual de Intervenção Precoce

Importância do EI no processo de reavaliação PIIP	Frequência (n)	Percentagem (%)
Extremamente importante	26	51%
Muito importante	24	47%
Razoavelmente importante	1	2%
Pouco importante	0	0%

A tabela 27 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a importância referida quanto processo de reavaliação do PIIP. A grande maioria considera ser extremamente importante ou muito importante a sua participação neste processo. Apenas um participante considera razoavelmente importante, não havendo nenhum participante a referir como sendo pouco importante. Os dados reforçam a valorização do contributo dos educadores também no momento de reavaliar e ajustar as estratégias de intervenção.

A análise de conteúdo das respostas obtidas para a questão: “Como é que é estruturado o trabalho entre si e os técnicos da ELI quanto ao apoio em contexto sala?” (vide em Anexo VI), identificaram-se cinco categorias: 1) Ausência de Apoio Direto; 2) Estruturação do trabalho; 3) Métodos de Comunicação; 4) Formas de Apoio; 5) Flexibilidade na Colaboração.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Ausência de Apoio Direto

Relativamente a esta categoria, verifica-se que em algumas zonas do país não existe apoio direto às crianças dentro da sala, o que pode condicionar o trabalho colaborativo. Exemplos de respostas:

Participante 3 - "Na zona onde leciono não há apoio direto às crianças logo não se realiza dentro de sala."

Participante 33 - "Não existe esse trabalho."

Categoria 2 - Estruturação do Trabalho

Relativamente a esta categoria, foi dividida em duas subcategorias.

- Não Estruturado – Os participantes referem que não existe uma estruturação formal do trabalho.
- Estruturado - Os participantes referem que existem formas organizadas de trabalhar em conjunto, tais como: colaboração contínua, articulação, desenvolvimento de atividades em parceria, e planeamento conjunto.

Exemplos de respostas:

Participante 4 - "Não existe estruturação de trabalho."

Participante 36 - "São planeadas estratégias em conjunto que se integram nas rotinas e planeamento de sala."

Categoria 3 – Formas de Comunicação

Relativamente a esta categoria verifica-se que a comunicação entre educadores e técnicos da ELI é frequentemente concretizada em conversas e diálogos, para delinear estratégias e necessidades específicas. Exemplos de respostas:

Participante 13 - "Através de conversa, onde combinamos as estratégias e necessidades daquele momento."

Participante 27 - "Após diálogo entre ambos, são delineadas algumas estratégias conjuntas."

Categoria 4 - Formas de Apoio

Relativamente a esta categoria, foi dividida em duas subcategorias.

- Individualizado – O apoio individualizado é uma prática comum, que responde às necessidades específicas de cada criança, com uma intervenção personalizada, e que visa promover a sua inclusão, desenvolvimento e participação ativa no ambiente educativo.
- Em Grupo – Os técnicos interagem e participam nas atividades do grupo, oferecendo um apoio mais alargado. Exemplos de respostas:

Participante 17 - "Os técnicos interagem e participam nas atividades do grupo."

Participante 20 - "Apoio individual enquadrado nos temas tratados dentro da sala."

Categoria 5 - Flexibilidade na Colaboração

Relativamente a esta categoria os participantes identificam como sendo um aspeto importante, nomeadamente quando os técnicos agendam visitas e colaboram sempre que necessário. Exemplos de respostas:

Participante 1 - “Sempre de forma colaborativa e indo de encontro às necessidades da criança.”

Participante 35 - “O técnico agenda o dia e hora que pretende vir a sala e colaboro no que me é solicitado.”

A análise de conteúdo das respostas obtidas para a questão: Pode indicar, de forma resumida, como são colaborativamente delineadas e implementadas as estratégias? (vide em Anexo VII), identificaram-se quatro categorias: 1) Comunicação Formal; 2) Comunicação Informal; 3) Observação, Avaliação e Estratégias de intervenção e acompanhamento; 4) Articulação de práticas e Envolvimento da Criança.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Comunicação Formal

Relativamente a esta categoria, destaca-se a importância das reuniões e das planificações conjuntas. É de salientar a existência de momentos estruturados, onde os diferentes intervenientes partilham e verificam quais as estratégias e atividades a desenvolver com base nas necessidades e características da criança. Exemplos de respostas:

Participante 5 - “Através de reuniões.”

Participante 17 - “Através de reuniões entre os técnicos e a Educadora tendo em conta o trabalho planificado pela educadora e as características das crianças apoiadas.”

Categoria 2 - Comunicação Informal

Relativamente a esta categoria, os educadores de infância referem que é utilizada a troca de informação em conversas informais, sendo uma forma rápida de troca de informação e adaptações em função das necessidades diárias. É uma forma flexível de comunicar que possibilita ajustar estratégias de forma rápida, proporcionando um acompanhamento próximo e contínuo. Exemplos de respostas:

Participante 8 - “Através do diálogo entre ambas as educadoras.”

Participante 42 - “Conversa informal entre técnicos e educadora.”

Categoria 3 - Observação, Avaliação e Estratégias de intervenção e acompanhamento

Relativamente a esta categoria, verifica-se que a observação direta da criança e a avaliação contínua da sua evolução são importantes para reformular e delinear novas estratégias. Com esta abordagem permite que a prática seja ajustada sempre que necessário, de forma que as intervenções respondam de maneira adequada às necessidades da criança. Exemplos de respostas:

- Participante 14 - “Observar, avaliar e definir estratégias.”
P 47 “Através da avaliação da evolução das aprendizagens.”

Categoria 4 - Articulação de práticas e Envolvimento da Criança

Relativamente a esta categoria, os educadores de infância valorizam o trabalho de articulação com o técnico da ELI em contexto de sala de aula, colaborando este profissional nas atividades propostas em contexto da sala de atividades. Exemplos de respostas:

- Participante 3 - “A ELI partilha oralmente ou no plano da criança algumas estratégias de atuação com a criança mediante a sua problemática.”
Participante 47 - “Através da avaliação da evolução das aprendizagens.”

A análise às respostas obtidas à questão: Como é considerada/recebida a/s sua/s contribuição/ões pelos técnicos da ELI? (vide em Anexo VIII), identificaram-se quatro categorias: 1) Aceitação Positiva; 2) Aceitação Razoável; 3) Aceitação Limitada.; 4) Aceitação variável dos técnicos.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Aceitação Positiva

Relativamente a esta categoria, os educadores de infância afirmam a existência de um ambiente saudável e de valorização profissional. Consideram os técnicos da ELI como recetivos à partilha e à aceitação de contributos dos colegas, demonstrando confiança e respeito pelas suas opiniões. Exemplos de respostas:

- Participação14 - “É sempre bem-vinda pelo facto de conhecer a criança em sala no seu dia a dia.”
Participação 40 - “De forma positiva.”

Categoria 2 - Aceitação Razoável

Relativamente a esta categoria, as respostas indicam que existe alguma aceitação, pois embora as contribuições não sejam rejeitadas, nem sempre são valorizadas. Exemplos de respostas:

- Participante 12 - “Satisfatoriamente.”
Participante 33 - “Razoavelmente.”

Categoria 3 - Aceitação Limitada

Relativamente a esta categoria, os educadores de infância referem que nem sempre a sua contribuição é bem recebida, não sendo valorizada ou aceite. Exemplos de respostas:

- Participante 4 - “Nem sempre é aceite da melhor forma.”

Participante 29 - “Com pouca relevância.”

Categoria 4 - Aceitação variável dos técnicos

Relativamente a esta categoria, as respostas indicam que a sua contribuição nem sempre é consistente, depende de técnico para técnico. o seu impacto é reduzido ou percebido como pouco relevante. Exemplos de respostas:

Participante 35 - “Depende da técnica, mas por norma a minha contribuição é bem aceite.”

Participante 51 - “Depende dos técnicos.”

As informações indicam que a intervenção com as crianças ocorre maioritariamente em ambos os contextos, e que as decisões sobre o local e as estratégias são, na sua maioria, tomadas de forma colaborativa entre educadores e técnicos da ELI. Embora existam casos em que a decisão ou a colaboração não seja plena, os dados indicam um compromisso consistente de articulação e partilha, e refletem a existência de oportunidade para melhorar o planeamento conjunto.

Tabela 28 - Local de realização da intervenção

Local da intervenção	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sala de atividades	8	15%
Fora da sala de atividades	10	20%
Ambos os contextos	33	65%

A tabela 28 apresenta a distribuição relativa ao local em que é realizada a intervenção com as crianças. A maioria dos participantes refere que a intervenção decorre em ambos os contextos, mostrando uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades das crianças. No entanto, há participantes que referem que a intervenção é realizada apenas fora da sala.

Tabela 29 - Tomada de decisão sobre o local de intervenção

Tipo de decisão sobre o local da intervenção	Frequência (n)	Percentagem (%)
Decisão unilateral do educador	0	0%
Decisão unilateral do técnico	17	33%
Decisão conjunta	33	65%

A tabela 29 apresenta a distribuição sobre a decisão de realizar a intervenção na sala de atividades. A maioria dos participantes indica que a decisão do local de intervenção é

tomada em conjunto, educador de infância e técnicos. Este dado mostra-nos que existe trabalho colaborativo com base no diálogo. No entanto, há participantes que referem que a decisão é unicamente do técnico, o que pode indicar que, por vezes, não é fácil o trabalho em articulação, existindo margem para melhorar. Nenhum participante referiu que a decisão foi unilateral, por parte do educador. A mencionar que um participante não respondeu.

Tabela 30 - Estratégias delineadas e implementadas colaborativamente

Estratégias são delineadas e implementadas colaborativamente	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sim	38	75%
Não	13	25%

A tabela 30 apresenta a distribuição de respostas quanto à elaboração e implementação de estratégias de forma colaborativa entre educadores de infância e técnicos da ELI. A maioria dos participantes refere que as estratégias são delineadas e implementadas colaborativamente. Este dado indica que já é realizado trabalho colaborativo em que a articulação e a partilha são valorizadas. No entanto, há participantes que referem que a colaboração não ocorre, o que nos dá indicação de que ainda é necessário melhorar a articulação e o envolvimento na planificação e operacionalização da intervenção.

3.4 Desafios e vantagens na colaboração entre Educadores de Infância e Equipa

Local de Intervenção

Neste ponto, abordamos as perceções dos Educadores de Infância sobre os principais desafios e vantagens da colaboração com os técnicos da ELI. Analisámos se os educadores têm a perceção de que poderiam ter um papel diferente na colaboração com os técnicos da ELI, permitindo refletir sobre o que pode ser melhorado para fortalecer o trabalho colaborativo de modo a ter uma intervenção mais eficaz sempre ajustada às necessidades das crianças.

A análise de conteúdo das respostas obtidas para a questão: Quais os desafios que o/a educador/a de infância encontra na colaboração com técnicos das equipas locais de intervenção? (vide em Anexo IX), identificaram-se sete categorias: 1) Falta de tempo; 2) Falta de recursos humanos; 3) Comunicação e articulação; 4) Estratégias de intervenção; 5) Resultados e vantagens; 6) Desafios; 7) Frequência dos apoios.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 - Falta de tempo

Esta é uma categoria que tem um número elevado de respostas, refletindo que o condicionamento de tempo, tanto para reuniões como para intervenção direta, é uma das principais barreiras referidas pelos participantes. O número elevado de crianças por técnico

e a curta duração dos apoios são fatores que dificultam a articulação e a eficácia da intervenção. Exemplos de respostas:

Participante 11 - “Têm sempre pouco tempo para simplesmente conversarmos.”

Participante 19 - “Penso que o maior desafio seja o pouco tempo que o técnico dispõe para poder intervir com a criança.”

Categoria 2 - Falta de recursos humanos

Nesta categoria os participantes referem que a escassez de técnicos. Os participantes enfatizam a necessidade de mais profissionais para garantir uma resposta adequada e atempada às necessidades das crianças. Exemplos de respostas:

Participante 4 - “Falta de técnicos a virem apoiar as crianças. A moda desde o Decreto-Lei 54 é que fazem apoio logístico e de background. Nunca mais vi um PIIP, avalei um com a responsável de caso ou reestruturei com a mesma.”

Participante 5 - “Por vezes a falta de recursos humanos para apoiar as crianças que necessitam.”

Categoria 3 - Comunicação e articulação

Esta categoria totaliza um maior número de respostas, os participantes mencionam que a comunicação insuficiente e a falta de articulação entre técnicos e educadores são obstáculos identificados para o sucesso da intervenção. A empatia, a partilha de informação e o envolvimento de todos os intervenientes são indicados como fatores fundamentais para o sucesso do trabalho colaborativo. Exemplos de respostas:

Participante 21 - “Intervenções dentro da sala, por vezes falta de comunicação.”

Participante 26 - “Por vezes a falta de comunicação.”

Categoria 4 - Estratégias de intervenção

Nesta categoria, os participantes destacam a necessidade de alinhar e implementar estratégias de intervenção. Os participantes valoram a hipótese de aprender e aplicar novas estratégias, como também a existência de colaboração entre técnicos e educadores para poder responder às necessidades de cada criança. Exemplos de respostas:

Participante 13 - “Adaptação de estratégias a desenvolver em cada caso e com os diversos técnicos das ELI.”

Participante 22 - “Encaixar as estratégias.”

Categoria 5 - Resultados e vantagens

Os participantes identificam vantagens na articulação entre equipas e na implementação das estratégias, salientando a qualidade do trabalho colaborativo bem como das respostas em função das necessidades da criança. Exemplos de respostas:

Participante 25 - “Um melhor resultado no desenvolvimento da criança.”

Participante 41 - “A articulação entre todos, proporciona uma maior qualidade educativa, permitindo à criança melhores respostas às suas necessidades e um melhor desenvolvimento.”

Categoria 6 - Desafios

Nesta categoria a colaboração e aceitação por parte das famílias são referidas como desafios, sendo essencial envolver a família de forma a melhorar a eficácia da intervenção. Exemplos de respostas:

Participante 16 - “O maior desafio é a falta de tempo para debater estratégias de atuação com a ELI.”

Participante 24 - “Depende muito dos diferentes técnicos, mas normalmente tentamos as melhores estratégias em conjunto, incluindo a família, para ajudar a criança a atingir os objetivos para ela delineados.”

Categoria 7 – Frequência dos apoios

Nesta categoria os participantes manifestam a preocupação com a reduzida frequência dos apoios prestados pelas ELI. De um modo geral, referem que os apoios são esporádicos, muitas vezes limitados a sessões quinzenais ou semanais de curta duração. Esta realidade é percebida como insuficiente face às necessidades das crianças. Exemplos de respostas:

Participante 10 - “Pouca frequência dos apoios em sala, normalmente de 8/8 ou de 15/15 uma vez durante 1hora, considero insuficiente este apoio.”

Participante 35 - “A pouca frequência com que vem a escola.”

Os resultados indicam que os participantes valorizam a colaboração entre educadores de infância e técnicos da ELI, e que consideram que o educador poderia assumir um papel diferente, apontando oportunidades para reforçar a articulação profissional.

Tabela 31 - Vantagens na colaboração entre Educadores de Infância e Técnicos da ELI

Vantagens na colaboração	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Melhoria das aprendizagens	36	71%
Progressos no desenvolvimento das crianças	45	88%
Partilha de estratégias e conhecimento	42	82%
Outras	5	10%

A tabela 31 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a opinião sobre quais as vantagens na colaboração entre educador de infância e técnicos da ELI. A maioria dos participantes identificaram os progressos no desenvolvimento das crianças, a partilha de estratégias e conhecimento, e a melhoria das aprendizagens como sendo as vantagens na colaboração entre ambos. Os dados reforçam a importância do trabalho colaborativo como fator essencial para uma intervenção eficaz e centrada nas necessidades das crianças.

Tabela 32 - Perceções dos participantes sobre a atribuição de um papel diferente ao Educador de Infância na colaboração com os Técnicos da ELI

Papel diferente ao EI na colaboração ELI	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sim	30	59%
Não	21	41%

A tabela 32 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a opinião sobre a atribuição de um papel diferente ao educador de infância na colaboração com os técnicos da ELI. A maioria dos participantes referiu que poderia ter um papel diferente o que poderá indicar necessidade de reforçar o trabalho colaborativo com os técnicos da ELI.

3.5 Implementação do Trabalho de consultoria

Neste ponto, procurámos compreender como é percebido, na prática, o trabalho de consultoria entre os técnicos da ELI e os educadores de infância. Foram analisadas as respostas dos participantes sobre a importância desta prática, disponibilidade para implementar as estratégias sugeridas pelos técnicos e de que forma consideram que a consultoria poderia ser melhorada. As respostas obtidas ajudam a perceber os pontos fortes deste apoio, mas também os obstáculos que ainda se sentem no dia a dia, como a falta de tempo, a necessidade de mais diálogo e um trabalho mais próximo e colaborativo.

Tabela 33 - Importância da consultoria entre Técnicos da ELI de Educadores de Infância

Importância da consultoria	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sim	50	98%
Não	1	2%

A tabela 33 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a opinião sobre a importância atribuída à consultoria entre técnicos da ELI e educadores de infância. A esmagadora maioria dos participantes valoriza a consultoria havendo apenas um participante que não valoriza este processo. Os dados indicam que os participantes reconhecem que o acompanhamento técnico, a partilha de saberes e o apoio contínuo são fundamentais para uma intervenção eficaz, colaborativa e centrada nas necessidades da criança.

A análise de conteúdo das respostas obtidas à questão: Como educador/a de infância, sente-se capacitado/a para aplicar as estratégias e os conhecimentos transmitidos pelos técnicos da ELI? (vide em Anexo X), identificaram-se três categorias: 1) Capacitado; 2) Capacitado parcialmente; 3) Não capacitado.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 – Capacitado

Esta categoria obteve a maioria das respostas, revela que os educadores de infância se sentem confiantes e preparados para aplicar as estratégias sugeridas. Exemplos de respostas:

Participante 2 - “Sim completamente.”

Participante 24 - “Sim, tento sempre que possível fazer formação na área em que é necessário intervir”.

Categoria 2 – Capacitado parcialmente

Nesta categoria estão as respostas que expressam dúvidas, condicionantes ou limitações na aplicação das estratégias. Os educadores de infância mencionam que a sua capacitação depende de vários fatores como o contexto, o tipo de estratégia, a necessidade de partilha e apropriação, ou obstáculos encontrados no dia a dia. Exemplos de respostas:

Participante 16 - “Por vezes, perdido. É necessário planear de forma diferente, muitas vezes as estratégias são demasiado específicas para um educador implementar.

Participante 22 - “Nem sempre”.

Categoria 3 – Não capacitado

Nesta categoria, apenas se registaram duas respostas, representa uma minoria de educadores de infância que mencionam que não se sentem preparados para aplicar as estratégias transmitidas. Exemplos de respostas:

Participante 11 - “Não”.

Participante 51 - “Não”.

Os seguintes resultados refletem as respostas dos educadores sobre o tempo para implementar as estratégias da ELI e sobre a forma como a consultoria é realizada. A maioria dos educadores dispõe de tempo suficiente para aplicar as estratégias da ELI e reconhece a necessidade de aprimorar a consultoria. A análise das respostas abertas identificou quatro áreas-chave para melhoria da consultoria.

Tabela 34 - Tempo disponível para aplicação de estratégias da ELI

Tempo Disponível	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sim	33	65%
Não	18	35%

A tabela 34 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a opinião sobre o tempo disponível para implementar as estratégias sugeridas pelos técnicos da ELI. A maioria dos participantes considera ter tempo disponível. No entanto, alguns dos participantes consideram não ter esse tempo. Os dados mostram que, embora a maioria consiga colocar em prática as orientações no seu dia a dia, ainda existe uma parte significativa dos educadores que sente limitações, o que pode limitar a eficácia da intervenção no contexto educativo.

Tabela 35 - Distribuição das respostas relativamente à implementação da consultoria

Implementação da Consultoria	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sim	31	60%
Não	20	40%

A tabela 35 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a opinião se a consultoria poderia ser implementada de forma diferente. A maioria dos participantes considera que sim. No entanto, 40 % participantes pensa que não é necessário fazer alterações. Os resultados mostram que, embora a maioria reconheça as potencialidades da consultoria, ainda há formas de a tornar mais eficaz na sua prática.

A análise de conteúdo das respostas obtidas à questão: Pode indicar, como poderia ser melhorada a consultoria entre técnicos da ELI e educadores/as de infância? (vide Anexo XI), identificaram-se quatro categorias: 1) Qualificação e intervenção técnica; 2) Articulação; 3) Planeamento, organização e gestão de tempo; 4) Clareza e envolvimento de todos os intervenientes.

A seguir apresenta-se uma descrição interpretativa para cada uma delas.

Categoria 1 – Qualificação e intervenção técnica

Esta categoria, embora só tenha tido cinco respostas, reflete uma preocupação com a qualidade técnica dos profissionais e a eficácia das estratégias. Os participantes revelaram valorizar a formação, especialização e intervenção dos técnicos. Exemplos de respostas:

Participante 3 - “Técnicos especializados que fizessem uma demonstração das estratégias e apoio direto às crianças”.

Participante 37 - “Com a sua intervenção direta na sala de aula”.

Categoria 2 - Articulação

Esta categoria apresenta um maior número de respostas, demonstrando que a colaboração, a partilha de práticas e a comunicação de forma regular são aspetos relevantes para os educadores. Os participantes referem a necessidade da existência de espaços formais e informais para discussão, articulação de estratégias e esclarecimento de dúvidas. Exemplos de respostas:

Participante 21 - “Reuniões e muita partilha.”

Participante 43 - “Mais reuniões.”

Categoria 3 - Planeamento, organização e gestão de tempo

Esta categoria é a que teve maior número de respostas, sendo que a gestão do tempo, a presença efetiva dos técnicos e a organização de horários são as principais inquietações dos educadores. Os participantes revelam, ter uma perceção de que a eficácia da intervenção pode depender da disponibilidade de tempo para planificar, articular e implementar estratégias, como também da presença regular dos técnicos no contexto educativo. Exemplos de respostas:

Participante 9 - “Existência de horas específicas para o efeito em que o educador possa deixar o grupo de crianças com mais frequência com o intuito de planeamento, avaliação e implementação de estratégias de atuação

Participante 10 - “Aumento do tempo em sala dos técnicos, mais tempo de preparação do apoio, aumento da comunicação entre ambos.”

Categoria 4 - Clareza e envolvimento de todos os intervenientes

Apesar de ser a categoria com menor frequência de respostas, esta categoria salienta a importância de envolver toda a equipa educativa e de garantir que o apoio dos técnicos seja claro e acessível a todos. Exemplos de respostas:

Participante 12 - “Articulando também com as auxiliares e dando estratégias pensando também no grupo todo onde a criança está inserida.”

Participante 26 - “Devia ser mais explícito esse apoio. Facilita na referência.”

Em conclusão, os educadores de infância reconhecem a importância do seu papel na colaboração com a equipa de Intervenção Precoce, sendo esta maioritariamente positiva, baseada numa comunicação formal e informal, e na partilha de estratégias e atuação conjunta em sala. Contudo, surgem desafios como a falta de tempo, recursos limitados e comunicação insuficiente. A consultoria é valorizada, pois ajuda os educadores a aplicar estratégias, embora exista margem para melhorar a presença dos técnicos, o planeamento e a articulação.

4. Discussão de resultados

A discussão que se segue, baseia-se na análise dos resultados obtidos, procurando compreender o que revelam sobre a realidade em estudo e tendo em consideração as questões de investigação do estudo realizado.

Questão de Investigação 1: Qual o conhecimento que o educador de infância tem sobre o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância?

A análise dos dados permite afirmar que os educadores de infância se percebem como detentores de um conhecimento adequado sobre o funcionamento do SNIPI. Ainda assim, os resultados evidenciam lacunas formativas a nível de formação especializada em Educação Especial e Intervenção Precoce na Infância. Este dado sugere que grande parte das competências foi adquirida através da prática profissional e da experiência direta em contexto, mais do que por via de formação formal.

Associado à lacuna formativa, a dificuldade de atualização regular de conhecimentos nestas áreas, poderá comprometer a qualidade da colaboração com as ELI. Esta realidade está em linha com o que é assinalado nos estudos de Morais (2023), Basto (2017), Ludovico (2011), e Sarmiento (2009), que chamam a atenção para a importância da formação contínua na atividade docente.

Este aparente paradoxo, entre a perceção de competência e a restrita formação especializada, evidencia a necessidade de reforçar as políticas de formação, garantindo oportunidades efetivas de atualização profissional. A perceção positiva sobre a própria capacidade de colaboração não deve subestimar a importância do conhecimento teórico que oriente, valide e melhore a prática.

Assim, embora a colaboração com os técnicos da ELI seja percebida como adequada, é necessário investir em formação contínua que permita consolidar práticas mais consistentes e teoricamente fundamentadas, como preconizado pelo SNIPI (2025).

Questão de Investigação 2: O educador de infância conhece os procedimentos e práticas da Equipa Local de Intervenção Precoce?

Os dados analisados permitem compreender que os educadores de infância demonstram conhecer os procedimentos e práticas da ELI, apontando para uma familiaridade com as formas de referência e de articulação. Esta perceção de competência, ainda que não necessariamente apoiada numa formação especializada, traduz uma valorização do papel do educador no sistema de intervenção precoce, como referido por Machado (2021).

A avaliação do sistema de referência é maioritariamente positiva, o que pode indicar um funcionamento prático eficaz, mesmo em contextos onde persistem limitações ao

nível da comunicação ou da formação. Este dado vai ao encontro do que preconiza o SNIPI (2025), ao destacar a importância dos educadores na identificação atempada de perturbações do desenvolvimento.

De forma consistente, os participantes reconhecem a importância da sua profissão no processo de referenciação, o que evidencia uma consciência profissional bem desenvolvida. Este reconhecimento reforça a necessidade de investir na sua formação contínua, conforme indicado em estudos anteriores (Falé, 2022; Flores, 2017; Sarmento, 2009), para sustentar e aprofundar as suas práticas. Em síntese, apesar de se reconhecer limitações formativas, os educadores mostram-se confiantes no seu papel e no funcionamento do sistema, sugerindo que a prática profissional tem contribuído para colmatar as lacunas formativas.

Questão de Investigação 3: Qual a participação do educador de infância no processo que visa a promoção do desenvolvimento da criança, da sua qualidade de vida e sua família?

A análise da participação dos educadores de infância nas várias fases do processo de intervenção revela uma realidade complexa e multifacetada. Os dados demonstram um envolvimento significativo, particularmente na fase de avaliação inicial, o que está em consonância com o seu papel privilegiado de observação no contexto natural da criança (Pereira et al., 2021). No entanto, o envolvimento é menor na fase de elaboração do PIIP, sugerindo desafios na articulação interprofissional e na partilha equitativa das decisões, aspeto também identificado por Falé (2022), Martins (2021) e Lourenço (2018) como uma limitação comum à prática colaborativa.

Apesar desta variação, é evidente o consenso sobre a importância do papel dos educadores em todas as fases do processo. Esta perceção de valorização pode ser interpretada como um reflexo da consciência profissional consolidada e da progressiva valorização da intervenção integrada, alinhada com os princípios do Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e do Modelo Transdisciplinar (King et al., 2009).

Questão de Investigação 4: Como é estruturado o trabalho entre o educador de infância e os técnicos das equipas locais de intervenção?

A análise das respostas revela que a articulação entre os educadores de infância e os técnicos das ELI é caracterizada por práticas colaborativas estruturadas, integradas nas rotinas e sustentadas numa comunicação regular, predominantemente presencial ou mista. Esta dinâmica evidencia uma valorização da colaboração, traduzida no planeamento conjunto e na partilha de estratégias ajustadas às necessidades das crianças, o que se alinha com os princípios do modelo transdisciplinar (King et al., 2009) e com as recomendações do SNIPI (2025), que destacam a importância da corresponsabilização e da tomada de decisões partilhadas.

Contudo, também se identificam limitações práticas, nomeadamente a ausência de uma estrutura formal, em alguns contextos, e a falta de tempo para aplicar as estratégias delineadas, aspetos que, tal como referem Dunst et al. (2007) e McWilliam (2016), podem comprometer a eficácia do trabalho colaborativo e a continuidade da intervenção. Estas dificuldades são consistentes com estudos de Pereira e Fialho (2019) e Veiga et al. (2021), que sublinham a influência da falta de recursos institucionais, do tempo disponível e de articulação na concretização efetiva do trabalho colaborativo.

Em suma, verifica-se que, embora a maioria dos educadores perceçione a colaboração como positiva e estruturada, persistem assimetrias no modo como esta é operacionalizada entre contextos, o que reforça a necessidade de criar condições organizacionais mais equitativas. Esta realidade confirma a natureza complexa e multifacetada da articulação profissional (Falé, 2022; Lourenço, 2018), e evidencia a importância de a compreender à luz do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), no qual os diferentes contextos e sistemas influenciam diretamente a qualidade das interações e das práticas educativas.

Questão de Investigação 5: As estratégias são delineadas e implementadas colaborativamente (entre a equipa de intervenção precoce e o educador de infância)?

Os dados revelam que as estratégias de intervenção são, na maioria dos casos, delineadas e implementadas de forma colaborativa. Este modelo de trabalho colaborativo reflete práticas consistentes de articulação e responsabilização partilhada, importantes para a eficácia da intervenção precoce em contexto educativo (Dunst et al., 2007; King et al., 2009). A colaboração é frequentemente estruturada através de reuniões formais e diálogos informais, permitindo o planeamento conjunto com base nas necessidades específicas das crianças, bem como a adaptação contínua das estratégias em função das necessidades identificadas.

Apesar do trabalho colaborativo ser valorizado, os educadores referem limitações significativas, nomeadamente a falta de tempo para aplicar as estratégias sugeridas, o que pode comprometer a eficácia da intervenção. Esta dificuldade, já assinalada noutros estudos (Pereira & Fialho, 2019), representa um obstáculo ao desenvolvimento de práticas colaborativas, especialmente quando estas exigem um acompanhamento regular e ajustes constantes.

De forma geral, os resultados apontam para um trabalho colaborativo que, embora estruturado e fundamentado nas necessidades das crianças, enfrenta constrangimentos que podem limitar a sua eficácia. Como defende o SNIPI (2025), a articulação entre profissionais deve assentar em mecanismos organizacionais e formativos que assegurem o tempo, os recursos e o suporte necessário à implementação sustentada de estratégias partilhadas.

Questão de Investigação 6: Que tipo de cooperação existe entre o educador de infância e os técnicos da equipa local de intervenção? Como se desenvolve?

Os dados indicam que a colaboração entre os educadores de infância e os técnicos das ELI é uma prática consolidada e valorizada, desenvolvendo-se de forma multidimensional, com a partilha de informação e planeamento conjunto, passando pela articulação no contexto e culminando na avaliação colaborativa. Esta dinâmica assume o proposto nos modelos ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e transdisciplinar (King et al., 2009), e vai ao encontro das orientações do SNIPI (2022). No entanto, persistem obstáculos, como a falta de tempo, a assimetria na partilha de informação e a falta de sistematização, aspetos também referidos por Dunst et al. (2007) e Pereira e Fialho (2019). A existência de barreiras ao acesso a informação especializada evidencia a necessidade de reforçar modelos colaborativos mais equitativos e sustentáveis, promovendo a comunicação bidirecional e o acesso efetivo a recursos técnicos para todos os envolvidos. Assim, considera-se útil a implementação de práticas organizacionais que assegurem uma partilha consistente, que possibilite oferecer uma resposta integrada às necessidades das crianças e das suas famílias.

Questão de Investigação 7: O apoio é dado face às necessidades profissionais dos educadores de infância?

A análise dos dados revela que a flexibilidade na prestação do apoio pela ELI, tanto dentro como fora da sala, é valorizada pelos educadores, dado permitir adaptar a intervenção às necessidades específicas de cada criança e articular as práticas no contexto. Esta prática está alinhada com o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) e com o pensamento apresentado por Oliveira (2012), que sublinha a importância das intervenções contextualizadas e ecologicamente adaptadas ao contexto da criança. Também Afonso (2023) destaca que as equipas da ELI trabalham de forma transdisciplinar, centrando a sua ação na comunidade e nos contextos de vida das crianças e das famílias, o que é veiculado pelo SNIPI (2025).

No que se refere à tomada de decisão sobre do local da intervenção, verifica-se uma tendência para a partilha entre educadores e técnicos, conforme recomendado pelo modelo transdisciplinar (King et al., 2009). Contudo, persistem situações em que a tomada de decisão é unilateral por parte dos técnicos, fragilizando o trabalho colaborativo com os educadores. Estudos como os de Albuquerque et al. (2020) identificam a falta de tempo e a comunicação insuficiente como obstáculos à colaboração. Dunst et al. (2007) acrescentam que a eficácia da intervenção precoce depende da comunicação bidirecional e do acesso equitativo à informação, o que ainda se constituiu como um desafio na prática.

Em suma, garantir flexibilidade, responsabilidade partilhada e uma decisão sobre a escolha do local de intervenção que seja estruturada, consistente e regular, acompanhada de um planeamento conjunto, através do diálogo e da partilha entre todos os intervenientes, são condições importantes para uma intervenção eficaz, centrada na criança e fundamentada nos modelos teóricos e estudos sobre intervenção precoce. Quando o apoio acontece fora da sala, tal acontece pela necessidade de proporcionar um ambiente individualizado, especializado e estável, permitindo melhor adaptação às necessidades específicas da criança.

Questão de investigação 8: Como avaliam, os educadores de infância, a qualidade da articulação com os técnicos da ELI?

A avaliação dos educadores de infância sobre a qualidade da articulação com os técnicos das Equipas Locais de Intervenção (ELI) é, de forma geral, positiva. A maioria classifica a comunicação como boa ou muito boa, embora reconheça a necessidade de melhorias na troca de informações e na clareza dos objetivos comuns. Esta perceção alinha-se com a literatura que destaca a importância de uma comunicação estruturada e regular para o sucesso da intervenção precoce (Dunst et al., 2007; McWilliam, 2016), assim como indica a necessidade de existirem canais bidirecionais sólidos na colaboração profissional (SNIPI, 2025).

Quanto à cooperação, os resultados indicam que a articulação entre os educadores e os técnicos é geralmente bem estabelecida, baseada na colaboração e partilha de responsabilidades. Contudo, alguns educadores dão conta de experiências pontuais dependentes de fatores individuais, que refletem assimetrias organizacionais ou variações na prática profissional, conforme foi referido noutros estudos nacionais (Soares, 2019; Pereira & Fialho, 2019; Roberto, 2018). Apesar dessas limitações, a maioria valoriza a articulação como elemento fundamental para responder eficazmente às necessidades das crianças e das famílias, estando esta colaboração enquadrada nos princípios do modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e do modelo transdisciplinar (King et al., 2009), que defendem uma ação coordenada, centrada na criança e contextualizada no seu meio.

Em suma, os resultados indicam uma articulação funcional e valorizada, mas com espaço para melhoria, especialmente na comunicação, na decisão partilhada e no reconhecimento total das contribuições dos educadores. Salienta-se, portanto, a necessidade de investir em práticas colaborativas sistemáticas e na plena inclusão de todos os profissionais em todas as fases de planeamento e intervenção.

Questão de investigação 9: Que fatores percebem os educadores como facilitadores ou obstáculos à articulação eficaz?

Ao estudar a percepção dos educadores sobre os fatores que facilitam ou dificultam a articulação com os técnicos das ELI, destaca-se o papel decisivo da colaboração para o desenvolvimento das crianças. Os participantes indicam que a partilha de estratégias, o diálogo constante e o trabalho em equipa são os principais elementos que promovem a eficácia das práticas colaborativas. Estas práticas ao reforçar a capacidade de resposta do contexto educativo, alinhando-se com os pressupostos do modelo sistémico e ecológico de Bronfenbrenner (1979), que valoriza a interligação entre os diferentes sistemas onde a criança se insere.

No entanto, persistem obstáculos estruturais que podem diminuir a eficácia da colaboração, nomeadamente a escassez de tempo, a limitação de recursos humanos e a ausência de um diálogo sistemático. Estas dificuldades estão alinhadas com os desafios já identificados na literatura (Soares, 2019; Roberto, 2018; McWilliam, 2016), e indicam que a articulação não depende apenas da predisposição dos profissionais, mas necessita de condições organizacionais que a favoreçam.

A identificação de obstáculos como o desequilíbrio de técnicos face à procura, assim como a dificuldade de articulação com as famílias, reforça a necessidade de se apostar em políticas que garantam equipas dimensionadas, espaços de tempo coerentes para a articulação e mecanismos de comunicação eficazes. Neste sentido, promover estruturas colaborativas mais robustas poderá contribuir para um alinhamento mais coerente entre jardim de infância, família e serviços especializados, conforme sugerido pelo SNIPI (2025).

Questão de investigação 10: Qual o impacto da articulação, percebido pelos educadores, no desenvolvimento das crianças e na sua própria prática profissional?

A análise das respostas revela que os educadores de infância percebem a articulação das práticas com os técnicos das ELI como tendo um impacto positivo no desenvolvimento das crianças e na sua própria prática profissional. Relativamente ao impacto na criança, os participantes reconhecem que a colaboração contribui para a definição de respostas mais ajustadas às suas necessidades, promovendo o desenvolvimento global de forma mais eficaz. Esta perspetiva encontra suporte nos pressupostos do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), ao assinalar a influência dos contextos interpessoais no desenvolvimento infantil, e do modelo transacional (Sameroff & Chandler, 1975), que salienta o carácter dinâmico e interativo das relações entre a criança e o ambiente.

Do ponto de vista profissional, os educadores valorizam a articulação como uma oportunidade para ter acesso a estratégias diferenciadas e específicas, referindo sentir-se mais confiantes e competentes no desempenho das suas funções. Esta percepção reforça a importância que o trabalho colaborativo pode ter no desenvolvimento profissional, conforme indicado por King et al. (2009) e, de modo geral, pela literatura que destaca o papel das

experiências na consolidação de competências práticas (Pereira et al., 2021; Pinto et al., 2015). No entanto, persistem limitações identificadas pelos participantes, como a escassez de tempo, a dificuldade de aplicar estratégias nos contextos reais e a necessidade de formação contínua.

Em síntese, os resultados evidenciam que a articulação entre os educadores e os técnicos é reconhecida como uma prática com impacto positivo na qualidade das respostas educativas e no desenvolvimento infantil, sendo fundamental assegurar o tempo necessário, uma partilha efetiva e um investimento formativo contínuo para potenciar os benefícios da colaboração (Dunst et al., 2007; SNIPI, 2025).

Questão de investigação 11: Como poderia ser melhorada a articulação, na perceção dos educadores de infância?

A avaliação das respostas revela que, embora a articulação entre os educadores de infância e os técnicos da ELI seja globalmente valorizada, os participantes identificam áreas de melhoria, sobretudo ao nível da consultoria, da comunicação e da gestão do tempo. Entre as propostas apresentadas, destaca-se a importância de uma maior presença dos técnicos em sala, com apoio direto, a partilha prática de estratégias e maior diversidade técnica, o que reforça os princípios do modelo transdisciplinar (King et al., 2009), centrado na colaboração entre profissionais de diferentes áreas.

Adicionalmente, os participantes defendem a criação de condições organizacionais que facilitem encontros regulares e tempos específicos para articulação, reforçando o que já foi salientado por Pereira e Fialho (2019), que identificaram a falta de tempo como um dos principais entraves à eficácia do trabalho colaborativo. Também se observa a valorização da comunicação contínua e da partilha reflexiva entre os profissionais, que são aspetos basilares do processo proximal no modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1979), assim como nas recomendações do SNIPI (2025), que também enfatizam a importância da coordenação entre os sistemas que envolvem a criança.

Outro aspeto que consideramos relevante é o apelo a uma abordagem mais inclusiva, que envolva toda a equipa educativa, incluindo pessoal auxiliar e outros profissionais, na implementação das estratégias. Este ponto de vista está em linha com os pressupostos do modelo de intervenção centrada na família (Dunst et al., 2007), que promove a responsabilização partilhada e a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. Assim, os dados sugerem que a melhoria da articulação passa pelo investimento numa consultoria mais eficaz, pela garantia de tempo para o planeamento e implementação conjunta e pela adoção de uma abordagem colaborativa e integrada extensível a todo o contexto educativo.

Questão de investigação 12: Qual o nível de capacitação percebida pelos educadores na articulação?

A interpretação dos resultados mostra que a maioria dos educadores de infância se sente capacitada, ou parcialmente capacitada, para aplicar as estratégias propostas pelos técnicos das ELI, sobretudo quando estas são claras, contextualizadas e acompanhadas de partilha direta. Esta perceção parece ser reforçada pela experiência acumulada no terreno e pelo apoio técnico recebido, que os participantes valorizam como essenciais para o seu desenvolvimento profissional e para a eficácia da intervenção junto das crianças.

Estes resultados estão em consonância com o modelo transdisciplinar (King et al., 2009), que defende uma abordagem colaborativa baseada na partilha de saberes e na tomada de decisão conjunta. Contudo, apesar desta perceção positiva, surgem limitações significativas que podem dificultar a implementação das estratégias, sendo a mais referida a escassez de tempo. Este constrangimento compromete não só a articulação como também a adaptação das estratégias às especificidades das crianças (Soares, 2019; Dunst et al., 2007).

Adicionalmente, a análise revela que a capacitação prática tende a ser adquirida sobretudo pela experiência em contexto profissional, o que corrobora estudos prévios (Pinto et al., 2015; Pereira et al., 2021) que destacam o papel da prática direta na compensação das lacunas existentes na formação inicial em Intervenção Precoce na Infância e em Educação Especial.

Neste sentido, fica evidente a necessidade de haver políticas de formação contínua, assim como de uma reorganização do tempo e das condições de trabalho favoráveis a uma colaboração efetiva, suportando práticas articuladas, ajustadas e centradas nas necessidades reais das crianças e das suas famílias.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram obter uma compreensão global sobre a articulação entre os educadores de infância e os técnicos das ELI. As respostas dos participantes evidenciam que, apesar de se identificarem lacunas formativas, ao nível da formação especializada, os educadores indicam ter conhecimento adequado, adquirido pela experiência profissional.

A articulação entre os profissionais é referida como adequada e estruturada, ocorrendo de forma colaborativa e regular, apesar de poder ser limitada por fatores estruturais como a falta de tempo, a falta de sistematização dos processos e a assimetria na partilha de informação. Estes obstáculos já foram identificados na literatura (Pereira & Fialho, 2019; Dunst et al., 2007) e apontam para a necessidade de reforçar as condições organizacionais que apoiam a colaboração contínua e equitativa.

Verificou-se também que os educadores valorizam a articulação, tanto no desenvolvimento das crianças como na sua própria prática profissional. O trabalho

colaborativo, quando bem implementado, promove a definição de estratégias ajustadas, reforça a confiança dos profissionais e potencia uma intervenção mais eficaz como indicado pelos modelos ecológico (Bronfenbrenner, 1979), transdisciplinar (King et al., 2009) e centrado na família (Dunst et al., 2007).

Por fim, os participantes demonstram ter uma forte consciência profissional e apresentam propostas concretas para melhorar a articulação, centradas na formação contínua, na criação de tempos específicos para a colaboração, no reforço da presença dos técnicos em sala e numa abordagem mais inclusiva e sistémica. Estes contributos reforçam a necessidade de repensar políticas de apoio à formação especializada e à organização do trabalho colaborativo, promovendo práticas sustentadas e eficazes que valorizem o papel de todos os intervenientes na intervenção e respondam adequadamente às necessidades das crianças e das suas famílias.

CONCLUSÃO

O estudo possibilitou conhecer a percepção dos educadores de infância sobre a articulação das suas práticas com os técnicos da ELI. De um modo geral, os educadores valorizam a sua colaboração, identificando o seu papel como essencial neste processo, e com impacto positivo no desenvolvimento das crianças e no crescimento da sua própria prática profissional. No entanto, também ficou evidente que este potencial, por vezes, é limitado por constrangimentos organizacionais, como a falta de tempo, de recursos humanos, e por uma comunicação que ainda não é totalmente sistematizada.

Os educadores revelam ter um conhecimento prático sólido sobre o sistema de intervenção precoce, e sobre os procedimentos da ELI, o que lhes permite colaborar de forma adequada. Contudo, existem lacunas na sua formação, especialmente em áreas específicas, assinalando a necessidade de reforço das políticas de formação contínua que possam dar suporte teórico à sua prática profissional.

No dia a dia, a articulação concretiza-se sobretudo através do planeamento conjunto, com os técnicos a integrarem as rotinas das salas de atividades, e com uma comunicação frequente, muitas vezes feita presencialmente. Esta prática permite uma partilha de responsabilidades e favorece a adaptação das estratégias às necessidades específicas de cada criança. Ainda assim, as limitações já referidas (tempo, recursos e comunicação) acabam por limitar a eficácia da colaboração entre educadores de infância e técnicos da ELI.

Podemos afirmar que a percepção sobre o impacto desta articulação é bastante positiva. Os educadores têm a percepção de que colaborar com os técnicos não apenas beneficia as crianças, ao promover intervenções mais ajustadas, mas também os ajuda a enriquecer a sua prática, aumentando a confiança e competência profissional. O apoio social percebido dentro das equipas emerge como um fator importante para a motivação e fortalecimento do trabalho conjunto.

Quanto às limitações do estudo, importa referir que a amostra é reduzida e de seleção não aleatória por conveniência, o que não permite a generalização dos resultados a outros contextos e regiões do país. A realização exclusiva da recolha de dados através de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, que podem limitar a expressão das percepções mais complexas e subjetivas, e com perguntas abertas, que dependem da capacidade de expressão escrita dos participantes, pode ser apontado como outra limitação, dado que restringe a profundidade da análise. Também, deve ser considerada a possibilidade de existir viés de desejabilidade social nas respostas dadas pelos participantes e a falta de uma amostra mais diversificada, são outras limitações que devem ser tidas em consideração.

No que diz respeito às implicações práticas, o estudo evidencia a necessidade de reforçar a formação teórico-prática dos educadores nas áreas de Educação Especial e

Intervenção Precoce na Infância, a necessidade de implementar alterações organizacionais, e talvez sistêmicas, que promovam uma gestão de tempo mais eficaz, ampliem os recursos humanos disponíveis e sistematizem a comunicação e a tomada de decisões colaborativas, envolvendo todos os profissionais da equipa educativa.

Para futuras investigações, sugerem-se estudos que possam ter uma amostra representativa, que incluam as perceções de outros intervenientes, como os técnicos da ELI, as famílias e outros agentes educativos, e que utilizem uma metodologia mista que combine entrevistas, por exemplo através de grupos focais, bem como observação direta das práticas implementadas a nível do trabalho colaborativo. Será enriquecedor a realização de estudos longitudinais e de investigação-ação que contribuíssem para acompanhar a evolução das perceções e dos impactos das medidas adotadas, atestando uma melhor compreensão do papel da formação inicial e contínua na qualidade da articulação.

Concluimos, então, que os resultados desta investigação mostram que a articulação entre educadores de infância e técnicos da ELI é uma base essencial para práticas educativas de qualidade. Todavia, a articulação entre educadores de infância e técnicos da ELI ainda não está completamente consolidada. Assim, para que se possam alcançar resultados mais consistentes, é necessário promover formação contínua, criar canais de comunicação mais estruturados e eficazes, que facilitem o trabalho em parceria e a implementação de estratégias colaborativas. Com estes ajustes, o trabalho colaborativo promoverá mudanças potencialmente mais eficazes para crianças, famílias e profissionais envolvidos, melhorando a qualidade das práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, F. M. de S. (2023). A colaboração entre os Serviços de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco e os Serviços de Intervenção Precoce na Infância. Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/29612>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2015). Educação pré-escolar inclusiva: Novas perspetivas e ferramentas Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2017). Educação Pré-Escolar Inclusiva: Novas Perspetivas e Ferramentas – Relatório Síntese Final. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné & F. Bellour, Ed.). Odense, Dinamarca.
- Albuquerque, J., Aguiar, C., & Magalhães, E. (2020). The collaboration between Early Childhood Intervention and Child Protection Systems: The perspectives of professionals in Portugal. *Children and Youth Services Review*, 111, 104873.
- Aleixo, E. P. L. (2014). Práticas de intervenção precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento da criança. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/11716>
- Almeida, I. C. de. (2011). A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. *Análise Psicológica*, 29(1), 5–25.
- ANIP. (2016). Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Assembleia da República. (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 34.
- Bairrão, J. (2001). *Intervenção precoce em Portugal: Da prática à teoria*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo (Reimpressão da 1.ª edição)*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5ª ed.)*. Pearson Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 147–166.
- Carpenter, B. (2005). Early childhood intervention: possibilities and prospects for professionals, families and children. *British Journal of Special Education*, 32(4), 176-183.

- Correia, L. D., & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Porto Editora.
- Correia, N. C. R. (2008). *Intervenção precoce centrada na família: da teoria à realidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/4223>
- Costa, C. M. F. (2017). *Práticas centradas na família e os resultados familiares: Avaliação de práticas de intervenção precoce na perspetiva da Dissertação de Mestrado*, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/46251>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. (2009). *Diário da República, Série I*, (193), 7210–7218.
- Despacho Conjunto n.º 891/99, de 29 de setembro. (1999). *Diário da República n.º 226/1999, Série II*, 14.696–14.700.
- Direção-Geral da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (versão revista)*. Homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016 (*Diário da República, Série II*, n.º 137/2016, de 19 de julho). Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2019). *Perguntas Frequentes sobre Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting" rethinking early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Homer, M. Snell, & J. Blacher (Eds.). *Handbook of developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- Dunst, C. J. (2022). Associations between perceived family social support and the psychological health of caregivers of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychological Research*, 9(2), 32-57.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (2007). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies, and practices*. Brookes Publishing Company.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Davis, L. J., & Cornwell, M. (1994). Supporting and strengthening families: Methods, strategies, and practices across the life span. Brookline Books.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Faria, D. G. G. (2021). Implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho na educação pré-escolar: estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/77822>
- Falé, M. D. A. M. S. (2022). Práticas em Intervenção Precoce na Infância: Perceções de Educadores de Infância em Creche e Pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/39700>
- Ferreira, D. S. A. (2014). Qualidade de Vida Familiar e sua Relação com o Suporte Social: Perceções dos Cuidadores de Crianças com Incapacidade. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/6757>
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação., ISBN: 978-989-8841-16-2. <https://hdl.handle.net/1822/47042>
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11 (1), 113-121.
- Gonçalves, M. M. M. (2014). Intervenção precoce na infância: pais, profissionais que envolvimento? Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto. <http://hdl.handle.net/10284/4229>
- Gronita, J. (2012). Intervenção Precoce na Infância enquanto processo de inclusão e de desenvolvimento social. Em N. Ramos, E. Mendes, A. Silva, & J. Porfírio, *Família, Educação e Desenvolvimento no séc.XXI: olhares interdisciplinares* (pp. 83-89). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.2/3149>
- JASP Team. (2023). JASP (Version 0.18.3.0) [Computer software]. <https://jasp-stats.org>
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211-223. https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2009/07000/the_application_of_a_transdisciplinary_model_for.6.aspx

- Lerner, R. M. (2005). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 1–17). Wiley.
- Lourenço, N. S. Q. (2018). *Intervenção Precoce na Infância: atuação profissional dos Educadores de Infância sobre os riscos do desenvolvimento infantil*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2582>
- Ludovico, O. M. T. A. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora. <http://hdl.handle.net/10174/14091>
- Machado, I. (2021). *Como melhorar a colaboração e interação entre o educador de infância e a ELI no sentido de otimizar a intervenção precoce em crianças com atraso global de desenvolvimento*. Monografia de Pós-graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3136>
- Magina, E. D. C. V. (2011). *Qualidade de vida e funcionamento das famílias de crianças dos 0 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/13663>
- Martins, M. M. D. R. (2021). *Os benefícios da intervenção precoce: perspetiva de famílias do distrito de Lisboa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/78367>
- Martins, S. V. S. G. S. (2023). *Implementação de um gabinete de apoio ao desenvolvimento da criança e da família*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/17123>
- McWilliam, P. J., Winton, P., & Crais, E. R. (2003). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Porto Editora.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention. Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore: Brookes.
- McWilliam, R. A. (2016). *Rethinking natural environments and inclusion for young children with disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3–31). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.003>
- Mendes, M. E. D. S. T. (2010). *Avaliação da qualidade em intervenção precoce: Práticas no distrito de Portalegre*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de

- Menezes, M., & Ribeiro, E. (2024). Intervenção precoce com crianças e famílias: desafio colaborativo para o serviço social. *Revista Katálysis*, v.27 n.1, e-95113. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e95113>
- Mesquita, H. (2001). Movimento de integração escolar em Portugal: da reforma de Veiga Simão à Lei de bases do sistema educativo. *Educação Física*. ISSN 0872-3907. Vol. V, nº 2 (Jul-Dez), p 10-16. <http://hdl.handle.net/10400.11/1532>
- Morais, C. (2023). Os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância. Monografia de Pós-graduação. a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3247>
- Oliveira, A. N. S. R. (2011). Identificação e análise dos projetos de intervenção precoce na NUT III Norte Ave. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/20077>
- Oliveira, Í. M., Rodrigues, B., do Céu Taveira, M., Silva, A. D., & Marques, C. (2017). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: potencial para o desenvolvimento vocacional na infância. In *Atas II Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 251-256). Universidade do Minho.
- Oliveira, S. R. T. (2012). Perspetivas de professores de Educação Especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10437.1/4033>
- Oliveira, V. H. P. (2014). Bem-estar e qualidade de vida de crianças em contextos de pobreza. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/35891>
- Oliveira, V., & Grande, C. (2024). Early Childhood Intervention: The Perspective of Families. *Child Studies*, 4, 13–32. <https://doi.org/10.21814/childstudies.5659>
- Pacheco-Molero, M., Morales-Murillo, C., León-Estrada, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2024). Barriers Perceived by Professionals in Family-Centered Early Intervention Services: A Systematic Review of the Current Evidence. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00401-5>
- Pereira, A. P. D. S. (2009). Práticas centradas na família em intervenção precoce: Um estudo nacional sobre práticas profissionais. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/9808>
- Pereira, A. P. D. S., & Serrano, A. M. (2014). Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família. Porto Editora.

- Pereira, C., Serrano, M. (2014). Estratégias pedagógicas inclusivas na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação Especial*, 10(1), 30-47.
- Pereira, C., Silva, L., & Rodrigues, M. (2021). Conhecimento e práticas colaborativas dos educadores na intervenção precoce. *Revista de Educação Especial*, 33(1), 57-76.
- Pereira, M., & Fialho, I. (2019). Articulação interprofissional na intervenção precoce: desafios e possibilidades. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 53(2), 73-89.
- Peterson, C. A., Luze, G. J., Eshbaugh, E. M., Jeon, H. J., & Kantz, K. R. (2007). Enhancing parent-child interactions through home visiting: Promising practice or unfulfilled promise? *Journal of Early Intervention*, 29(2), 119-140.
- Pimentel, J. (2005). Intervenção focada na família: Desejo ou realidade. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, J., Carvalho, M., & Silva, A. (2015). Formação e práticas colaborativas na educação especial: perspetivas dos profissionais. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 91-110.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, 405-416.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., & Marquet, J. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Roberto, A. C. D. F. N. (2018). Um estudo qualitativo sobre a perceção dos pais, educadores de infância e dos profissionais de IPI relativas à Intervenção Precoce na Infância em Portugal. Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/17695/1/master_ana_neves_roberto.pdf
- Rodrigues, H. M. P. D. (2021). A intervenção precoce na infância tem repercussões no desenvolvimento infantil? Estudo sobre o modelo de intervenção de uma ELI do SNIPI. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, do Politécnico de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14492>
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 237–294). Wiley.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaker casualty. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187–244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119–149). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2(4), 135.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@ I*, (2), 46-64.

- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy Press.
- Simões, L. C. T. (2018). Intervenção precoce na infância: Desafios para os profissionais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, I. L. da (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). (2016). Guia de boas práticas para a intervenção precoce na infância. Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. (2025). Quem somos. <https://snipi.gov.pt/#no-back>
- Soares, T. C. A. (2019). Potenciar a Intervenção Precoce na Infância através do trabalho colaborativo do Educador de Infância. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2778>
- Sousa, I. (2023). Currículo(s) da educação pré-escolar: perspetivas, práticas e desafios. Tese de doutoramento, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/47940>
- Tegethof, M. I. S. C. D. A. (2007). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/47>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in psychology*, 14, 1233925. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1233925/full#h11>
- Veiga, A., Fonseca, A., & Costa, M. (2021). Recursos institucionais e o impacto na intervenção precoce: análise crítica. *Educação & Formação*, 43(4), 102-120.
- VERBI Software. (2025). MAXQDA (Version 24) [Computer software]. Berlin, Germany. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Questionário

Nº	Pergunta	Resposta
1	Aceito participar no estudo.	Aceito / Não aceito
1.1	Género	Marcar apenas uma opção: Masculino / Feminino / Outro / Prefiro não responder
1.2	Idade	De 20 a 30 anos / De 31 a 40 anos / De 41 a 50 anos / De 51 a 60 anos / >60 anos
1.3	Anos de serviço como educador/a de infância	0-10 / 11-20 / 21-30 / >30
1.4	Qual a sua formação Académica?	Bacharelato / Licenciatura / Licenciatura+Pós-graduação / Mestrado / Doutoramento
1.5	Tem formação especializada em Educação Especial?	Sim / Não
1.6	Tem formação em Intervenção Precoce na Infância?	Sim / Não
1.7	Com que frequência se atualiza profissionalmente na temática da Intervenção Precoce ou Educação Especial?	Raramente / Poucas vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / Frequentemente
1.8	Já teve crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção?	Sim / Não
1.8.1	Indique o(s) contexto(s) em que ocorreu esse apoio	Creche / Pré-escolar / Outro
1.9	Região do país onde exerce/exerceu funções	Norte / Centro / Oeste e Vale do Tejo / Grande Lisboa / ...
2.1	Como classifica o seu nível de conhecimento sobre o SNIPI?	Reduzido / Suficiente / Bom / Excelente
2.2	Como classifica o seu nível de conhecimento sobre procedimentos e práticas da ELI?	Reduzido / Suficiente / Bom / Excelente
2.3	Se identificar sinais de risco numa criança, sabe como realizar a referenciação à ELI?	Não / Sim, parcialmente / Sim, totalmente
2.4	Sabe como entrar em contacto com a ELI?	Não / Sim, parcialmente / Sim, totalmente

2.5	No geral, como classifica a qualidade do sistema de referenciação?	Péssima / Má / Razoável / Boa / Muito boa
2.6	No geral, como classifica a importância dos/as educadores/as de infância no processo de referenciação?	Nada importante / Pouco importante / Razoavelmente importante / Muito importante / Extremamente importante
3.1	Com que frequência colabora com os técnicos da ELI?	Raramente / Poucas vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / Frequentemente
3.2	Qual a informação partilhada pelos/as educadores/as de infância com os técnicos da ELI?	Resposta aberta
3.3	Considera haver informação que o/a educador/a detém, que não é solicitada/considerada pelos técnicos da ELI? Quais?	Resposta aberta
3.4	Qual a informação que os técnicos da ELI partilham com os/as educadores/as de infância?	Resposta aberta
3.5	Considera haver informação que os técnicos da ELI detêm, que não é facilitada aos/às educadores/as de infância? Quais?	Resposta aberta
3.6.1	Com que frequência se estabelece a comunicação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Raramente / Poucas vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / Frequentemente
3.6.2	Como classifica a qualidade da comunicação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Péssima / Má / Razoável / Boa / Muito boa
3.6.3	Como classifica a importância da comunicação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Nada importante / Pouco importante / Razoavelmente importante / Muito importante / Extremamente importante
3.7.1	Com que frequência se estabelece a cooperação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Raramente / Poucas vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / Frequentemente

3.7.2	Como classifica a qualidade da cooperação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Péssima / Má / Razoável / Boa / Muito boa
3.7.3	Como classifica a importância da cooperação entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Nada importante / Pouco importante / Razoavelmente importante / Muito importante / Extremamente importante
3.8	De que forma, habitualmente, comunicam?	Presencialmente / À distância / Ambas
4.1	Quais as informações que mais são compartilhadas entre educadores/as de infância e técnicos da ELI?	Dúvidas / Estratégias / Relatórios médicos / Outros
4.2	Com que frequência participa/colabora, habitualmente, enquanto educador/a de infância:	No processo de avaliação da criança / Na elaboração do PIIP / Na implementação do PIIP / Na avaliação/reavaliação do PIIP (Raramente / Poucas vezes / Algumas vezes / Muitas vezes / Frequentemente)
4.3	Como classifica a importância do/a educador/a de infância:	No processo de avaliação inicial / Na elaboração do PIIP / na implementação do PIIP / Na avaliação/reavaliação do PIIP (Nada importante / Pouco importante / Razoavelmente importante / Muito importante / Extremamente importante)
4.4	A intervenção é realizada dentro da sala?	Não / Sim / Ambas
4.4.1	Se sim, qual o motivo?	Decisão unilateral do educador / Decisão unilateral do técnico / Tomada de decisão conjunta
4.5	Como é estruturado o trabalho entre si e os técnicos da ELI quanto ao apoio em contexto sala?	Resposta aberta

4.6	As estratégias são delineadas e implementadas colaborativamente (entre ELI e educador/a de infância)?	Não / Sim / Ambas
4.6.1	Pode indicar, de forma resumida, como são colaborativamente delineadas e implementadas as estratégias?	Resposta aberta
4.7	Como é considerada/recebida a(s) sua(s) contribuição(ões) pelos técnicos ELI?	Resposta aberta
5.1	Quais os desafios que o/a educador/a de infância encontra na colaboração com técnicos das ELI?	Resposta aberta
5.2	Quais as vantagens que considera existir na colaboração entre educador/a de infância e técnicos da ELI?	Melhoria das aprendizagens / Progressos no desenvolvimento das crianças / Partilha de estratégias e conhecimento / Outras
5.3	Considera que o/a educador/a de infância pode ter um papel diferente na colaboração com os técnicos da ELI?	Não / Sim
5.3.1	Se sim, como acha que pode ser melhorado o trabalho de articulação entre educador/a de infância e técnicos da ELI?	Resposta aberta
6.1	Na sua opinião, o serviço de consultoria entre técnicos da ELI e educadores/as de infância é uma prática importante?	Não / Sim
6.2	Como educador/a de infância, sente-se capacitado para aplicar as estratégias e conhecimentos transmitidos pelos técnicos da ELI?	Não / Sim
6.3	Tem tempo para aplicar/desenvolver as estratégias sugeridas pelos técnicos da ELI?	Não / Sim
6.4	Acha que a consultoria poderia ser implementada de forma diferente?	Não / Sim
6.4.1	Pode indicar, como poderia ser melhorada a consultoria entre técnicos da ELI e educadores/as de infância?	Resposta aberta

**ANEXO II- Informação partilhada entre o Educador de Infância e os técnicos da
equipa de ELI**

~

Tabela - Informação partilhada entre o Educador de Infância e os técnicos da equipa de ELI

Categoria	Respostas
<p>1. Desenvolvimento e comportamento da criança</p>	<p>“Desenvolvimento da criança e envolvimento da família, mas parte sempre de mim.”</p>
	<p>“Informação relevante sobre as competências das crianças.”</p>
	<p>“O desenvolvimento da criança, a sua evolução.”</p>
	<p>“Partilha de conhecimentos acerca da criança e sua problemática; progressos e retrocessos no desenvolvimento da criança.”</p>
	<p>“Informações sobre o desenvolvimento da criança, seu comportamento e dificuldades apresentadas no contexto escolar.”</p>
	<p>“Ações ou características observadas em contexto sala.”</p>
	<p>“Como se comportam as crianças em sala.”</p>
	<p>“Todas as consideradas importantes para a criança.”</p>
	<p>“Comportamento, atitudes e evolução da criança e apoio da família.”</p>
	<p>“Como é que as crianças se comportam no seu dia a dia, as suas dúvidas e necessidades. ”</p>
	<p>“Aspectos recentes á criança onde detetam comportamentos pouco habituais e questões preocupantes. ”</p>
	<p>“Comportamentos, aprendizagens das crianças. sinais de risco social.”</p>
	<p>“Estado de desenvolvimento da criança, dúvidas de como atuar, dicas e melhores procedimentos. ”</p>
	<p>“O desenvolvimento, o comportamento, as competências adquiridas da criança apoiada. ”</p>
<p>2. Informação familiar e social da criança</p>	<p>“Problemáticas relacionadas com a criança e respetivas famílias. ”</p>
	<p>“Questões sobre o desenvolvimento da criança, questões por vezes do ambiente sócio-familiar das crianças, atividades e estratégias a desenvolver com a criança para a auxiliar a ultrapassar as suas dificuldades. ”</p>

	<p>“Informações ao nível de desenvolvimento global da criança, contexto familiar, preocupações, formas de adequação de metodologias de intervenção. ”</p> <p>“Todas as informações pertinentes sobre a criança e família. ”</p> <p>“Situação geral da criança e família. ”</p> <p>“Deve ser partilhado todo o historial da criança para que a intervenção seja a melhor possível. ”</p>
3. Estratégias de intervenção e acompanhamento	“Toda a informação pertinente, com o objetivo da evolução da criança referência. ”
	“Contato frequente sobre a criança que está a ser apoiada pela ELI, os seus progressos e gerir estratégias de forma que haja um trabalho dinâmico e positivo. ”
	“Estratégias de intervenção/acompanhamento. ”
	“Estratégias a usar. ”
	“Estratégias de desenvolvimento para a criança. ”
	“As preocupações de cada um dos lados para com a criança e partilha de estratégias para aplicar em sala. ”
	“Troca de informações sobre comportamentos, estratégias e resultados ou evoluções. ”
	“Rotina diária da criança, objetivos alcançados, estratégias utilizadas e dificuldades sentidas. ”
	“O conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e as estratégias para superar as dificuldades referenciadas. ”
	“Quais as estratégias a utilizar com determinadas crianças. ”
4. Sinais de alerta e dificuldades	“Normalmente dão os sinais de alerta para a possibilidade de existência de problemas de desenvolvimento. ”
	“Necessidades/dificuldades das crianças, evoluções que foi tendo...”
	“A informação partilhada é essencialmente sinais de alerta em relação aos desenvolvimentos das crianças. Também são solicitadas estratégias de apoio para trabalhar coma criança, de acordo com os conhecimentos dos diferentes elementos da equipa multidisciplinar. ”
	“Informações sobre as crianças a apoiar e também sobre o trabalha a efetuar. ”

	<p>“Relativamente à criança apoiada a partilha de informação é total, no que respeita às dificuldades e fragilidades e também às conquistas e evoluções alcançadas. ”</p> <p>“Informações relativamente aos sinais de alerta e de preocupação. ”</p> <p>“Limitações, progresso, trabalhos feitos. ”</p> <p>“As dificuldades que as crianças apresentam, estratégias para o sucesso da criança. ”</p> <p>“Acerca dos problemas que a criança apresenta no ambiente sala. ”</p>
5. Procedimentos pedagógicos e avaliação	<p>“Adiamento de escolaridade, intervenção técnica... ”</p>
	<p>“Informação referente ao nível de desempenho da criança nas várias áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e suas características. ”</p>
	<p>“Informação sobre as atividades realizadas por parte dos técnicos e troca de informações sobre comportamento/desenvolvimento da criança. ”</p>
	<p>“Toda a informação a nível pedagógico relevante para a avaliação da criança. ”</p>
	<p>“A avaliação que é feita em contexto de sala, através da observação. ”</p>
6. Articulação e reuniões entre técnicos e educadores	<p>“Os técnicos apenas apoiam indiretamente pelo que ocasionalmente há reuniões onde se explicita as evoluções ou dificuldades da criança. ”</p>
	<p>“São realizadas reuniões de equipa. ”</p>
	<p>“Partilha de informação. ”</p>
	<p>“Toda a informação. ”</p>
	<p>“Informações dos miúdos que estão a ser apoiados. ”</p>
	<p>“A informação referente à criança é toda partilhada com o educador de infância. ”</p>
	<p>“Reunimos para elaboração do PIIP e tudo o que é inerente criança.”</p>

ANEXO III - Informação que o Educador de Infância detém, que não é solicitada e/ou “considerada” pelos técnicos da ELI, e que seria valiosa na intervenção.

Tabela - Informação que o Educador de Infância detém, que não é solicitada e/ou “considerada” pelos técnicos da ELI, e que seria valiosa na intervenção.

Categoria	Respostas
1. Informação sobre o comportamento, desenvolvimento e rotinas da criança	"Comportamento das crianças."
	"Comportamento/ desenvolvimento da criança."
	"O dia a dia da criança pois a maior parte do tempo a criança está em contexto de sala de atividades."
	"O educador conhece perfeitamente a realidade diária da criança em contexto escolar."
	"Sim, maneiras de estar e dicas de como cativar a criança. Rotinas."
	"Sim. Tudo o que o educador observa e constata é essencial ser levado em consideração."
2. Informação sobre a família e contexto familiar	"História da família, confirmação dado pelos médicos."
	"Informações da família."
3. Informação sobre evolução, acompanhamento e articulação	"Informações semanais sobre a evolução das crianças."
	"No caso do pré-escolar do ensino público, muitas vezes desconhecem que as crianças têm outros acompanhamentos e até consultas. A informação fosse de que assunto fosse nunca me foi solicitada. Eu entendo que deve ser partilhada e dou a informação e questiono se estão a par."
	"Quanto maior for a colaboração e partilha de informação melhores serão as práticas."
4. Limitações e desafios na colaboração	"Sim, mas o tempo com os técnicos é sempre muito escasso"
	"Sim. Muitas vezes o apoio passa apenas por capacitar as famílias quando o problema está centrado na criança e no seu desenvolvimento. É solicitado apoio específico de acordo com as dificuldades apresentadas, mas não existem recursos capazes de fazer face à situação."
	"Mais parceria no momento da intervenção local."
	"Deveria haver sempre troca de informação no que diz respeito às crianças que estão a ser acompanhadas pela ELI."

ANEXO IV - Informação que os técnicos da ELI partilham com os Educadores de infância

Tabela - Informação que os técnicos da ELI partilham com os Educadores de infância

Categoria	Respostas
<p>1. Avaliação e Desenvolvimento da Criança</p>	<p>“A avaliação do desenvolvimento das aprendizagens. ”</p>
	<p>“A informação partilhada diz respeito à avaliação da criança referenciada. ”</p>
	<p>“Avaliação das crianças, comportamentos, informações sobre contactos com as famílias, apoios prestados. ”</p>
	<p>“Avaliação feita na ELI. ”</p>
	<p>“Diagnóstico, progressos. ”</p>
	<p>“Estado de desenvolvimento da criança nas diferentes áreas. Exercícios. ”</p>
	<p>“Informações acerca do desenvolvimento global da criança, contexto familiar, metodologias. ”</p>
	<p>“Informações sobre o comportamento/interesse/participação/desempenho/avaliação (dificuldades ou conquistas relevantes), relativamente às atividades desenvolvidas e percurso da criança. ”</p>
	<p>“Informações sobre o desempenho da criança e contexto social das famílias.”</p>
	<p>“Informações sobre os resultados da avaliação realizada e algumas informações sobre as famílias e alguns dados dos técnicos de saúde.”</p>
	<p>“Nomeadamente relatórios descritivos da evolução das crianças.”</p>
	<p>“O resultado das avaliações. ”</p>
	<p>“Os resultados de avaliações e intervenções realizadas.”</p>
<p>2. Estratégias, Intervenção e Planos de Trabalho</p>	<p>“A informação relativa às sessões individuais com a criança.”</p>
	<p>“As preocupações com o desenvolvimento da criança, as suas conquistas e as estratégias que podem ser implementadas em casa.”</p>
	<p>“Como a nomenclatura refere. Informação técnica que pode ajudar e muito na nossa prática, através de estratégias e atividades mais específicas adequadas a minimizar as dificuldades das crianças. ”</p>

	<p>“Conhecimentos acerca da problemática da criança; partilha de técnicas de posicionamento (no caso de crianças com problemáticas motoras); partilha de ações (intervenção) que contribuem para a aquisição de competências; expectativas da família.”</p> <p>“O trabalho que realizam com as crianças, quais as suas necessidades e como é possível realizar um trabalho de colaboração entre ambas as partes para podermos ajudar ao máximo as crianças.”</p> <p>“O que foi trabalhado, os planos de trabalho. ”</p>
3. Informação Legal, Documentação e Reuniões	<p>“Questões relacionadas com a legislação e documentação da ELI ou eventualmente alguma informação transmitida aos pais ou pelos pais em reuniões com a respetiva equipa.”</p> <p>Partilham informações acerca das reuniões com as famílias e a documentação legal exigida para cada criança.”</p>
4. Quantidade e Qualidade da Informação Partilhada	<p>“Toda a informação ou quase toda. ”</p> <p>“Toda a informação pertinente.”</p> <p>“Por norma toda.”</p> <p>“Pouca informação e de reduzida relevância para o trabalho direito com a criança.”</p> <p>“Pouca. Porque a disponibilidade que têm para se deslocar à instituição é muito escassa.”</p> <p>“Quase nada, apenas informação sobre a evolução das crianças.”</p> <p>“Reduzida, incompleta, insuficiente.”</p> <p>“Das experiências que já tive pouca informação é partilhada.”</p> <p>“Como já respondi anteriormente uma boa Cooperação entre as duas partes é fundamental para que tudo seja partilhado.”</p>
5. Aspetos Gerais e Diversos	<p>“A evolução da criança, a abertura e colaboração da família.”</p> <p>“As temáticas das diferentes crianças.”</p> <p>“Aspetos gerais da criança e da sua necessidade.”</p> <p>“Descrição das necessidades.”</p> <p>“Informação genérica.”</p> <p>“Informação dos momentos que são apoio.”</p>

ANEXO V- Informação que os técnicos da ELI detêm, que não é “facilitada” aos Educadores de Infância, e que seria valiosa na intervenção.

Tabela - Informação que os técnicos da ELI detêm, que não é “facilitada” aos Educadores de Infância, e que seria valiosa na intervenção.

Categoria	Respostas
1 - Informação sobre as famílias e contexto familiar	"Informações dos pais."
	"Técnicas a realizar e informação médica ou da família."
	"Nomeadamente, informação sobre a intervenção junto das famílias."
	"Relatarem informação as famílias das problemáticas coincidentes com a educ. Titular."
	"Sim, a história de vida da criança."
2 - Estratégias, técnicas e resultados de intervenção	"Necessitam de informar sobre as técnicas de trabalho com as famílias."
	" Partilha de técnicas/exercícios."
	" Sim, penso que na área da psicomotricidade e terapia da fala deviam ser partilhadas mais estratégias para reforçar o trabalho desenvolvido com a criança que muitas vezes é reduzido. A ELI não consegue dar o número de respostas suficiente, e se o trabalho colaborativo com as educadoras fosse planeado de uma forma mais articulada, talvez o desenvolvimento da criança saísse beneficiado."
	"Sim. Estratégias de intervenção em contexto de sala."
	" Sim. Já referi na resposta anterior estratégias e atividades que possam permitir eliminar barreiras encontradas à participação das crianças, que possam potenciar as suas capacidades e minimizar as suas dificuldades."
	"Resultados das intervenções e estratégias que implementam."

**Anexo VI - Estruturação do trabalho entre Educadores de Infância e os técnicos da
ELI quanto ao apoio em contexto sala**

Tabela - Informação que os técnicos da ELI detêm, que não é “facilitada” aos Educadores de Infância, e que seria valiosa na intervenção.

Categorias	Respostas
1. Ausência de Apoio Direto	"Na zona onde leciono não há apoio direto às crianças logo não se realiza dentro de sala."
	"Não existe esse trabalho."
2. Estruturação do Trabalho	Não Estruturado:
	"Não existe estruturação de trabalho."
	"Não é estruturado."
	Estruturado:
	"Baseado na inclusão de todos."
	"Através da partilha da planificação para posterior ajuste da atividade às necessidades da criança."
	"Há um trabalho colaborativo."
	"Em articulação."
	"Desenvolvemos atividades em conjunto."
	"Existe uma continuidade do apoio."
	"Temos em conta a atividade letiva e não letiva."
	"Existe um planeamento conjunto."
	"São planeadas estratégias em conjunto que se integram nas rotinas e planeamento de sala."
	"Definir estratégias."
	"De apoio entre as partes intervenientes."
	"Privilegia-se sempre o trabalho/atividade que está a ser realizada a sala. Posteriormente o trabalho desenvolvido vai de encontro aos objetivos definidos para a criança apoiada."
"Neste momento A educadora da ELI colabora na realização das atividades que estão a decorrer no momento (creche)."	
"Reunião preliminar com partilha de informações de ambas as partes e posteriormente são delineadas as formas de trabalho."	

	"O técnico acompanha a criança em algumas atividades nas áreas e em atividade estruturada."
	"Conforme as atividades planeadas para o dia."
	"Integrado a criança nas atividades de grupo."
	"A ELI trabalha nos momentos de apoio os objetivos do PIIP."
	"Através da partilha da planificação para posterior ajuste da atividade às necessidades da criança."
	"São planeadas estratégias em conjunto que se integram nas rotinas e planeamento de sala."
	"Os técnicos interagem e participam nas atividades do grupo."
2. Formas de Comunicação	Conversas e Diálogo:
	"Através de conversa, onde combinamos as estratégias e necessidades daquele momento."
	"Por norma, transmito o que se está a fazer e o técnico 'procura' a melhor estratégia para apoiar a criança a ultrapassar as suas dificuldades no contexto sala."
	"Através de reuniões."
	"Por norma conversamos antes da técnica vir sala para saber em que projeto a criança está a realizar no momento e adequar as estratégias a serem usadas."
	"Após diálogo entre ambos, são delineadas algumas estratégias conjuntas."
4. Formas de Apoio	Individualizado:
	"Apoio individual enquadrado nos temas tratados dentro da sala."
	"Observam e participam no decorrer da rotina diária, contribuindo para o desenvolvimento da atividade a ser desenvolvida."
	"O técnico acompanha a criança em algumas atividades nas áreas e em atividade estruturada."
	Em Grupo:

	"Os técnicos cooperam com o nosso trabalho e ajudam na realização de algumas atividades."
	"Os técnicos interagem e participam nas atividades do grupo."
5. Flexibilidade na Colaboração	"O técnico agenda o dia e hora que pretende vir à sala e colaboro no que me é solicitado."
	"Sempre de forma colaborativa e indo de encontro às necessidades da criança."

**ANEXO VII - Processo Colaborativo de Delineação e Implementação de Estratégias
em Intervenção Precoce**

Tabela - Processo Colaborativo de Delineação e Implementação de Estratégias em Intervenção Precoce

Categorias	Respostas
<p>1. Comunicação Formal</p>	<p>"Diariamente no decorrer de atividades e em reuniões mais específicas para delinear estratégias."</p>
	<p>"Através de reuniões."</p>
	<p>"Educadora e técnicas conjuntamente desenvolvem as estratégias que julgam ser as mais adequadas."</p>
	<p>"Através de reuniões entre os técnicos e a Educadora tendo em conta o trabalho planejado pela educadora e as características das crianças apoiadas."</p>
	<p>"Através da partilha e da construção da planificação em conjunto."</p>
	<p>"Em reunião conjunta, de acordo com as características da criança e as suas dificuldades."</p>
	<p>"Planeamos, em conjunto, estratégias de acordo com os interesses e dificuldades das crianças."</p>
	<p>"Através de reuniões e em contexto de sala."</p>
	<p>"Em reuniões com o técnico da intervenção precoce."</p>
	<p>"As estratégias são delineadas através de uma reunião com a Técnica da ELI e depois são ajustadas."</p>
	<p>"É feita uma reunião onde tendo em conta as características da criança, dificuldades e necessidades, se delineiam estratégias."</p>
	<p>"As estratégias delineadas em conjunto são integradas na planificação e atividades específicas."</p>
	<p>"Em reunião conjunta, discutindo o caso, analisando as opções, necessidades, recursos."</p>
	<p>"Através das planificações realizadas."</p>
<p>"Através de reuniões, de estratégias que achamos mais adequadas para um bom desenvolvimento."</p>	
<p>"A partir do diálogo/troca de informação e planificação conjunta."</p>	

2. Comunicação Informal	"Em conversa informal aceitando de ambas as partes as sugestões para melhor trabalhar com a criança."
	"Através do diálogo entre ambas as educadoras."
	"A técnica tenta ajustar o seu trabalho àquilo que está a ser realizado naquele dia."
	"Há uma conversa prévia."
	"Estamos em constante contacto para delinear novas estratégias e ajustar outras que já estão implementadas."
	"Conversa informal entre técnicos e educadora."
	"Com uma conversa prévia."
	"Por tentativa e erro."
3. Observação, Avaliação e Estratégias de intervenção e acompanhamento	"Observar, avaliar e definir estratégias."
	"Através da análise das necessidades da criança e do grupo e tentando a envolvência de todos."
	"Através da avaliação da evolução das aprendizagens."
	"As estratégias são delineadas em função da problemática da criança."
	"Depende das características da criança apoiada."
4. Articulação de práticas e Envolvimento da Criança	Num momento de articulação, no qual o técnico colabora nas atividades propostas."
	"A ELI partilha oralmente ou no plano da criança algumas estratégias de atuação com a criança."
	"Trabalhando e apostando nas fragilidades, mas também nas conquistas das crianças mediante a sua problemática."
	"De acordo com a temática que se pretende trabalhar e de iniciativa da parte que observou a necessidade."
	"De forma mais individual."
	"Participação da criança em sala, esclarecimento de dúvidas, projetos com as famílias."

Anexo VIII - Percepção da aceitação da contribuição do Educador de Infância pelos técnicos da ELI

Tabela - Percepção da aceitação da contribuição do Educador de Infância pelos técnicos da ELI

Categorias	Respostas
1. Aceitação Positiva	"Muito boa."
	"Bem."
	"De forma positiva e com aceitação da minha opinião."
	"Boa."
	"Positiva."
	"Bem recebida."
	"Até ao momento sempre foram bem recebidas."
	"Bem."
	"Boa."
	"Muito bem recebidas."
	"Muito bem."
	"Positiva."
	"Bem recebida."
	"Positiva."
	"É tida em conta."
	"É bem recebida."
	"Bem recebida."
	"Muito positiva."
	"Bem recebida."
	"Muito boa."
	"As minhas contribuições são bem aceites pelos técnicos da ELI."
	"Muito bem."
	"De forma positiva."
	"De um modo positivo."
"Bem recebida."	
"É recebida de forma positiva."	
"Da experiência que tive, sempre muito positiva e em articulação."	

	<p>“Boa.</p> <p>“É considerada de forma construtiva.”</p> <p>“Têm sido bem recebidas.”</p> <p>“De forma positiva.”</p> <p>“Boa.”</p> <p>“É sempre bem-vinda pelo facto de conhecer a criança em sala no seu dia a dia.”</p> <p>“Geralmente tem existido uma boa articulação.”</p> <p>“As minhas contribuições são consideradas importantes, uma vez que apenas com a articulação é possível um trabalho eficaz.”</p> <p>“Como uma mais-valia.”</p>
2. Aceitação Razoável	<p>“Satisfatoriamente.”</p> <p>“Razoável.”</p> <p>“Razoavelmente.”</p> <p>“Ponderada.”</p> <p>“Aceitável.”</p> <p>“Razoavelmente.”</p>
3. Aceitação Limitada	<p>“Nem sempre é aceite da melhor forma.”</p> <p>“Nem sempre são consideradas.”</p> <p>“Nem sempre aceite.”</p> <p>“Com pouca relevância.”</p> <p>“Não dão grande importância.”</p>
4. Aceitação variável dos técnicos	<p>“Depende dos técnicos.”</p> <p>“Depende da técnica, mas por norma a minha contribuição é bem aceite.”</p>

ANEXO IX - Desafios na colaboração dos Educadores de Infância com técnicos da ELI

Tabela - Desafios na colaboração dos Educadores de Infância com técnicos da ELI

Categoria	Resposta
1. Falta de tempo	“A dificuldade em encontrar horários compatíveis para reuniões e a não existência de apoio direto às crianças levando a um atraso na intervenção.”
	“Tempo para reunir.”
	“Têm sempre pouco tempo para simplesmente conversarmos.”
	“O maior desafio é a falta de tempo para debater estratégias de atuação com a ELI.”
	“Penso que o maior desafio seja o pouco tempo que os técnicos dispõem para poder intervir com a criança.”
	“Precisamos de mais horas de apoio das equipas locais.”
	“Temos contacto duas vezes por semana, o que é ótimo. No entanto com a quantidade de crianças sinalizadas para apenas um técnico de intervenção torna-se, por vezes, complicado gerir o tempo.”
	“O pouco tempo que estão presentes.”
	“O tempo que precisávamos e não temos para reunir e discutir mais aprofundadamente as estratégias.”
	“Falta de tempo para articulação.”
	“Aumento do tempo de apoio.”
	“Acho que os técnicos têm muitas crianças e o trabalho que e feito poderia ser melhor se os técnicos tivessem mais tempo de intervenção individual.”
	“Gestão do tempo e mais tempo com as crianças em sala de aula.”
	“Acho que os técnicos têm muitas crianças e o trabalho que e feito poderia ser melhor se os técnicos tivessem mais tempo de intervenção individual.”
2. Falta de recursos humanos	“Falta de técnicos a virem apoiar as crianças. A moda desde o Decreto-Lei 54 é que fazem apoio logístico e de background. Nunca mais vi um PIIP, avaliei um com a responsável de caso ou reestruturei com a mesma.”
	“Por vezes a falta de recursos humanos para apoiar as crianças que necessitam.”

	<p>“O número elevado de crianças por sala e o facto da criança em creche não ter afeto a si um recurso humano.”</p> <p>Falta de técnicos e muita demora nas avaliações e muitos casos arquivados ou em vigilância.”</p>
3. Comunicação e articulação	<p>“Por vezes o facto de eles não considerarem que o comportamento da criança por vezes difere quando está com os adultos de referência (educadora titular e auxiliar), é quando está presente um técnico com o qual a criança não está diariamente.”</p>
	<p>“Resistência ao trabalho em sala de atividades onde estão presentes as restantes crianças. Desviar-se um pouco dos objetivos pré-definidos no plano individual para atender às necessidades do momento.”</p>
	<p>“Adaptação de estratégias a desenvolver em cada caso e com os diversos técnicos da ELI.”</p>
	<p>“A ELI reúne, mas a educadora não faz parte dessa reunião e devia, uma vez que tem uma visão mais detalhada do desempenho global e intelectual da criança.”</p>
	<p>“Articulação e disponibilidade dos técnicos.”</p>
	<p>“Intervenções dentro da sala, por vezes falta de comunicação.”</p>
	<p>“Encaixar as estratégias.”</p>
	<p>“Depende muito dos diferentes técnicos, mas normalmente tentamos as melhores estratégias em conjunto, incluindo a família, para ajudar a criança a atingir os objetivos para ela delineados.”</p>
	<p>“Por vezes a falta de comunicação.”</p>
	<p>“Por vezes pode haver falta de comunicação se não houver empatia.”</p>
	<p>“Pouca comunicação relativamente ao “plano de ação.”</p>
	<p>“Falta de articulação.”</p>
	<p>“A articulação entre todos, proporciona uma maior qualidade educativa, permitindo à criança melhores respostas às suas necessidades e um melhor desenvolvimento.”</p>
	<p>“Empatia e boa articulação com o técnico.”</p>
	<p>“Arranjar momentos de diálogo.”</p>
<p>“Algumas barreiras na partilha de informação.”</p>	
	<p>“A elaboração do Processo individual da criança.”</p>

4. Estratégias de intervenção	“Adaptação de estratégias a desenvolver em cada caso e com os diversos técnicos da ELI.”
	“Melhorar a intervenção com as crianças.”
	“Encaixar as estratégias.”
	“Depende muito dos diferentes técnicos, mas normalmente tentamos as melhores estratégias em conjunto, incluindo a família, para ajudar a criança a atingir os objetivos para ela delineados.”
	“Um melhor resultado no desenvolvimento da criança.”
	“Aprender e aplicar novas estratégias.”
	“Saber lidar com as crianças.”
	“A implementação de estratégias em contexto de sala.”
	“Outro tipo de estratégias.”
	“Melhoria de conhecimentos.”
	“Os técnicos trazem para o contexto estratégias que querem por em prática na sala para perceberem melhor a problemática da criança.”
5. Resultados e vantagens	“Depende sempre de quem se trate e da forma como trabalha. Como já referi a experiência que tenho nessa área decorreu sempre de forma bastante positiva.”
	“Da minha experiência considero que há mais vantagens que desafios.”
	“Melhora a qualidade do seu trabalho e interfere na planificação do trabalho em função das crianças apoiadas.”
	“Um melhor resultado no desenvolvimento da criança.”
	“A articulação entre todos, proporciona uma maior qualidade educativa, permitindo à criança melhores respostas às suas necessidades e um melhor desenvolvimento.”
	“Melhoria de conhecimentos.”
6. Desafios	“A aceitação por parte das famílias.”
	“Depende muito dos diferentes técnicos, mas normalmente tentamos as melhores estratégias em conjunto, incluindo a família, para ajudar a criança a atingir os objetivos para ela delineados.”
	“O maior desafio é a falta de tempo para debater estratégias de atuação com a ELI.”
	“Não encontro desafios.”

7. Frequência dos apoios	“Pouca frequência dos apoios em sala, normalmente de 8/8 ou de 15/15 uma vez durante 1 hora, considero insuficiente este apoio.”
	“A pouca frequência com que vem a escola.”
	“As poucas vezes dos apoios.”
	“Os apoios serem apenas semanais e de curta duração.”

**ANEXO X - Percepção do educador quanto à sua capacitação para aplicar estratégias
conhecimentos transmitidos pelos técnicos ELI.**

Tabela - Percepção do educador quanto à sua capacitação para aplicar estratégias conhecimentos transmitidos pelos técnicos ELI.

Categoria	Respostas
1. Capacitado	“Sim.”
	“Sim completamente.”
	“Sim. Muitas vezes são estratégias simples pois nem sempre o técnico que as partilha é especialista.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim. No entanto a maior dificuldade prende-se com a falta de tempo.”
	“Sim, para isso está a experiência e a vontade de ajudar a criança a ser apoiada.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim, tento sempre que possível fazer formação na área em que é necessário intervir.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim, se houver essa partilha.”
“Sim.”	
“Sim.”	
“Sim.”	
“Sim.”	

	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
	“Sim.”
2. Parcialmente capacitado	“Se concordar com as sugestões e isso tem de ser partilhado e aferido entre ambas as partes.”
	“Por vezes, perdido. É necessário planear de forma diferente, muitas vezes as estratégias são demasiado específicas para um educador implementar.”
	“Depende da área de intervenção.”
	“Na maioria das vezes.”
	“Nem sempre.”
	“Às vezes.”
	“Por vezes.”
	“Alguma sim outras técnicas mais específicas não.”
	“Depende das dificuldades transmitidas pelas crianças, mas há que tentar!”
	“Julgo que sim.”
	“Às vezes tornam-se difíceis de aplicar porque a educadora tem um grupo para gerir e estratégias a implementar.”
3. Não capacitado	“Não.”
	“Não.”

ANEXO XI - Sugestões de melhoria da consultoria entre técnicos da ELI e Educadores de Infância

Tabela - Sugestões de melhoria da consultoria entre técnicos da ELI e Educadores de Infância

Categorias	Respostas
1. Qualificação e intervenção técnica	“Técnicos especializados que fizessem uma demonstração das estratégias e apoio direto às crianças.”
	“Disponibilidade e diversidade técnica.”
	“Estratégias mais eficazes.”
	“Com a sua intervenção direta na sala de aula.”
2. Articulação	“Momentos semanais, onde se privilegie a partilha e a reflexão sobre as práticas a implementar.”
	“Transmissão de estratégias.”
	“Reuniões e muita partilha.”
	“Reuniões periódicas.”
	“Mais reuniões.”
	“Com maior articulação entre escola e técnicos.”
	“Maior comunicação.”
3.Planeamento, organização e gestão de tempo	“Existência de horas específicas para o efeito em que o educador possa deixar o grupo de crianças com mais frequência com o intuito de planeamento, avaliação e implementação de estratégias de atuação.”
	“Aumento do tempo em sala dos técnicos, mais tempo de preparação do apoio, aumento da comunicação entre ambos.”
	“Haver uma hora a combinar de tempo a tempo para ajustar.”
	“Os técnicos poderem estar mais tempo em sala.”
	“Havendo mais tempo por parte dos educadores para aplicar os conhecimentos transmitidos pelos técnicos da ELI, desburocratizando mais a educação em contexto de creche e jardim de infância.”
	“Mais horas de apoio às crianças sinalizadas.”
“Maior presença dos técnicos nas instituições.”	

		“Ambos não termos tantas outras crianças para haver mais tempo de qualidade para implementar as estratégias.”
		“Tendo um tempo específico para o efeito.”
		“Mais trabalho presencial.”
		“Estando mais presentes e preocupados.”
		“Havendo mais técnicos a apoiar.”
		“Mais tempo de presença dos técnicos.”
		“Com o aumento de horas destinado a cada caso o tempo de articulação também aumentava.”
		“Vindo mais vezes à sala.”
4. Clareza	e	“Articulando também com as auxiliares e dando estratégias pensando também no grupo todo onde a criança está inserida.”
envolvimento	de	
todos	os	“Devia ser mais explícito esse apoio. Facilita na referenciação.”
intervenientes		