

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

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

**O impacto do processo de recrutamento de docentes na  
implementação das práticas recomendadas nas Equipas  
Locais de Intervenção Precoce na Infância**

Mestranda: Virgínia Redondo

Maio de 2024

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**O impacto do processo de recrutamento de docentes na  
implementação das práticas recomendadas nas Equipas  
Locais de Intervenção Precoce na Infância**

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, especialização no domínio Intervenção Precoce na Infância, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Gronita.

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

**Arguente:** Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

**Orientador:** Professor Doutor Joaquim João Casimiro Gronita

“Se não é a minha área, se nem estou capacitado para isso .... É que nem a teoria eu sabia e ...tu quando saís de um curso, podes não ter experiência, mas sabes a teoria... Eu nem sabia o que fazer. Nem nunca tinha ouvido falar daquilo.”

Participante E6 – docente de Educação Especial

“(...) o fato de nós sermos recrutados da forma como somos, não é benéfica, principalmente para as crianças e para as famílias (...)”.

Participante E2- docente de Educação Especial

A ti, meu querido pai. Já não o podes  
saber, mas foste tu o motivo pelo qual ousei começar e acabar este nosso querer.

## **Agradecimentos**

Ao terminar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a todos quanto o tornaram possível e muito contribuíram para a sua concretização.

Um agradecimento e reconhecimento especial ao Professor Doutor Joaquim Gronita, pela orientação, pela disponibilidade e paciência despendidas. Sempre com profissionalismo e de forma atenciosa, a suas orientações, explicitações e esclarecimentos faziam com que tudo se tornasse muito mais fácil de realizar. Também, a partilha dos seus conhecimentos que deram sempre indicações sobre o melhor caminho a seguir, aconselhando sempre sobre os métodos mais convenientes, foi um dos motivos que nunca me fez sequer pensar em desistir. Obrigada por me fazer sentir sempre orientada e acompanhada.

Aos profissionais que, diretamente ou indiretamente, ao longo da nossa atividade profissional me encaminharam para esta investigação.

A todos os participantes que aceitaram participar neste estudo, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, que propiciaram o progresso desta pesquisa, demonstrando o seu apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

A todos/as, o meu obrigado.

## Resumo

As práticas atualmente recomendadas em Intervenção Precoce na Infância (IPI) refletem o avanço da investigação, quer neste campo específico, quer no campo do desenvolvimento das crianças. O crescente enfoque em práticas centradas na família, nas rotinas/atividades diárias e na funcionalidade implica uma transformação na forma de os profissionais de IPI facultarem os seus serviços, nomeadamente, a passagem de um serviço direto (de um para um) com a criança para um trabalho colaborativo com os adultos significativos para a criança. Esta transformação não constitui uma tarefa simples, apesar de já muitos profissionais se regerem por estes princípios e se encontrarem num processo de aproximação às práticas centradas na família. No entanto, passar para a prática os princípios da IPI não é uma tarefa fácil. Tem-se vindo a verificar um longo e complexo caminho na implementação das práticas recomendadas.

Este trabalho analisa as vivências e experiências dos docentes que exercem ou exerceram funções numa Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), centrando-se na forma como o seu processo de recrutamento ocorreu. Precisamente, sobre o impacto que este processo pode ter na implementação das práticas recomendadas, na forma como estes profissionais interpretam o papel que lhes foi atribuído. Este é o objetivo da presente investigação e para isso realizámos um estudo qualitativo. Recorrendo a entrevistas, acedemos à autoperceção dos docentes sobre o primeiro ano em que desempenharam funções numa equipa de IPI. O estudo revela que os participantes reconhecem que o processo de recrutamento tem consequências na implementação das práticas recomendadas nas Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância. Reconhecem ainda o impacto emocional, originado pelo processo em vigor, assim como a falta de capacitação para a função que vão exercer.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; Recrutamento de Docentes; Práticas Recomendadas.

## **Abstract**

The practices currently recommended in Early Childhood Intervention (ECI) reflect the advancement of research, both in this specific field and in the field of children's development. The growing focus on family-centered practices, daily routines/activities and functionality implies a transformation in the way ECI professionals provide their services, namely, the move from direct (one-to-one) service with the child to collaborative work with adults who are significant to the child. This transformation is not a simple task, although many ECI professionals have already grasped these principles and are in the process of approaching family-centered practices. However, putting ECI principles into practice is not an easy task. There has been a long and complex path to implementing recommended practices.

This work constitutes a research project about the experiences of teachers who work or have worked in a Local Early Intervention Team (LEIT), focusing on the way in which the teacher recruitment process was carried out. Precisely, on the impact that this process could have on the implementation of recommended practices, on the way these professionals interpret the role assigned to them. This is the objective of the present investigation and for this purpose a qualitative study will be carried out. Using interviews, the aim is to access the teachers' self-perception of the first year in which they were placed at ECI.

The results of the study reveal that participants recognize that the recruitment process has consequences for the implementation of recommended practices in Local Early Childhood Intervention Teams. They also recognize the emotional impact caused by the current process, as well as the lack of training for the role they will perform.

**Keywords:** early intervention in childhood; teacher recruitment; recommended practices.

## **Abreviaturas**

ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce DGAE – Direção-Geral da Administração

Escolar DGE – Direção-Geral da Educação

DGEst – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares EE – Educação Especial

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce IP – Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância ME – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social NEE – Necessidades Educativas

Específicas

PIIP - Programa Individual de Intervenção Precoce QZP - Quadro de Zona Pedagógica

SIGRHE - Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação (Aplicação eletrónica)

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

## Índice

Introdução .....	12
Capítulo I – Revisão da literatura.....	15
1 Intervenção Precoce na Infância.....	15
1.1 Enquadramento conceptual da Intervenção Precoce na Infância .....	15
1.1.1 Evolução em Portugal.....	16
1.1.2 Enquadramento legal e Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância .....	19
1.1.3 As Equipas Locais de Intervenção .....	23
1.2 Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância .....	24
1.2.1 Modelo de intervenção centrado na família .....	24
1.2.2 Intervenção nos contextos naturais da criança e inserida nas rotinas ..	27
1.2.3 Transdisciplinaridade e trabalho de equipa.....	27
1.3 O processo de recrutamento dos docentes para as ELI.....	28
1.4 Emoções e desempenho .....	34
Capítulo II – Questões de investigação, objetivos e método .....	39
2.1 Questões de investigação .....	39
2.2 Objetivos.....	39
2.3 Método.....	40
2.3.1 Fundamentação .....	40
2.3.2 Participantes .....	41
2.3.3 Instrumentos .....	42
2.3.4 Procedimentos .....	43
Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados.....	44
3.1 Caraterização da carreira profissional dos participantes .....	44
3.1.1 Professores de EE e educadores de infância.....	44
3.1.2 Coordenadores de uma ELI .....	46
3.2 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas realizadas aos docentes de educação especial e educadores de infância .....	47
3.2.1 Categoria 1 - Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce.....	47
3.2.2 Categoria 2 - A colocação em IPI .....	51
3.2.3 Categoria 3 - Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI .....	53
3.2.4 Categoria 4 - Processo de integração na equipa .....	56
3.2.5 Categoria 5 - Após o processo de integração da equipa .....	59
3.2.6 Categoria 6 - Implementação das práticas recomendadas em IPI no primeiro ano em que exerceu funções numa ELI.....	59
3.2.7 Categoria 7 - Autoavaliação de desempenho no primeiro ano em que exerceu como profissional de uma ELI .....	63
3.2.8 Categoria 8 - Consequências do processo de recrutamento .....	64
3.3 Apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas às coordenadoras	

de uma ELI .....	68
3.3.1 Categoria 1 - Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce na Infância.....	68
3.3.2 Categoria 2 - Colocação numa IPI.....	69
3.3.3 Categoria 3 - Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI .....	69
3.3.4 Categoria 4 - Prática profissional e desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI .....	70
3.3.5 Categoria 5 - Processo de integração na equipa .....	72
3.3.6 Categoria 6 - Depois do processo de integração na equipa .....	75
3.3.7 Categoria 7 - Implementação das práticas recomendadas pelos docentes no primeiro ano em que exercem funções numa ELI .....	77
3.3.8 Categoria 8 - Avaliação do desempenho dos docentes e dos educadores no primeiro ano em que exercem numa ELI.....	79
3.3.9 Categoria 9 - Consequências do processo de recrutamento .....	80
Capítulo IV – Discussão dos resultados .....	84
4.1 O processo de recrutamento dos docentes que fazem parte das ELI e a sua perceção acerca da possibilidade de poderem exercer funções numa ELI, através dos grupos de recrutamento 100 e 910 .....	84
4.2 Consequências do processo de recrutamento a nível emocional e repercussões no seu desempenho, nas suas práticas profissionais e implicações na implementação das práticas recomendadas para a IPI. ....	86
Conclusão .....	90
Referências bibliográficas.....	94
Anexos .....	109
Anexo 1 – Guião de entrevista – Docente de EE/educador .....	110
Anexo 2 – Guião de entrevista - Coordenadores .....	114
Anexo 3 – Declaração de consentimento informado .....	118
Anexo 4 - Grelha de Análise de Conteúdo – Docentes e educadoras.....	120
Anexo 5 - Grelha de Análise de Conteúdo – coordenadoras.....	127

### Índice de figuras

Figura 1 - Evolução da IPI em Portugal .....	18
Figura 2 - Organização do SNIPI .....	21
Figura 3 - Ciclo do processo de intervenção .....	22
Figura 4 - Áreas profissionais dos técnicos que integram as ELI .....	23
Figura 5 - Prioridades, critérios de recrutamento e explicação dos mesmos na única lista ordenada .....	33
Figura 6 - Representação esquemática do processo da emoção .....	35

## Introdução

O nascimento de uma criança com problemas de desenvolvimento coloca os pais numa situação de fragilidade emocional, face à compreensão das diferenças dos seus filhos e às dificuldades diárias encontradas, que se reflete no seu bem-estar físico, emocional ou material. As especificidades e exigências podem causar limitações ao nível do funcionamento e da dinâmica do sistema familiar, implicando uma constante reorganização e adaptação por parte das famílias, de forma a serem estabelecidas novas expectativas, novas realidades e melhorias na qualidade de vida de todos os membros da família. Este processo, que tem início no momento do diagnóstico e se estende ao longo do ciclo vital da família, é um processo único e singular, que difere consoante as características da criança, dos membros da família e dos contextos mais alargados onde esta se insere, influenciando a qualidade da interação entre os pais e a criança (Costa, Steffgen & Ferring, 2017, Gronita, 2008).

Cada família é única e, por isso, lidará com a situação de modo particular, embora a adaptação dos pais seja, frequentemente, um processo longo que requer a satisfação de um conjunto de necessidades, focadas na resolução dos problemas. Neste sentido, é fundamental que os serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI) promovam e valorizem as competências da família, para que esta consiga apoiar o desenvolvimento da sua criança e colaborar na implementação e avaliação dos programas, sendo que os profissionais de IPI deverão ser capazes de antecipar os desafios que podem ocorrer nas famílias e considerar quais as intervenções que melhor respondam às necessidades de cada criança e de cada família (Bruder & Dunst, 2014; Dunst & Trivette, 2009; McWilliam, 2003; Pereira & Serrano, 2014).

As práticas recomendadas constituem-se como um grande desafio a estes profissionais que deverão ser capazes de promover um apoio centrado na família, funcionando como um mediador, incentivando e ajudando as famílias a implementar estratégias adequadas para lidar, não apenas com o seu filho, mas com todas as alterações decorrentes do nascimento de uma criança com problemas de desenvolvimento e que afetam toda a estrutura e dinâmica familiar. No entanto, a implementação desta mudança de paradigma desencadeia uma série de resistências e obstáculos, uma vez que vem pôr em causa anos e anos de práticas adotadas em modelos anteriores.

Embora as práticas recomendadas sejam reconhecidas como importantes pelos profissionais de IPI, os mesmos manifestam dificuldades na sua operacionalização (Almeida, 2007; Pereira, 2009). Por mais que os profissionais já estejam familiarizados com o modelo de intervenção centrado na família, demonstram dificuldades em operacionalizar esses princípios. A grande dificuldade de aplicação do modelo centrado na família já foi referida por

diversos investigadores internacionais (Dunst 2000; Winston & Dunst, 2005 cit. por Almeida, 2007) e nacionais (Almeida, 2007; Gronita, 2014; Mendes, 2010 & Pereira, 2009). Os profissionais chegam mesmo a identificar a necessidade de mais e melhor formação na IPI (inicial, especializada e continua). No entanto, alguns autores (Boavida, 2013 & I. Almeida, et al., 2011) até já têm procurado perceber os impactos da formação profissional na mudança de práticas, contudo, “não têm conseguido produzir mudanças significativas.” Para além disso, os profissionais queixam-se também que a legislação não promove uma maior uniformidade e funcionamento das equipas a nível nacional, bem como uma maior estabilidade no vínculo contratual dos profissionais que compõem as equipas (Pereira, 2009; Gronita, 2014).

Mesmo com o *Projeto Im<sup>2</sup> - Intervir mais, intervir melhor* em 2016, realizado pela Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), o hiato continua a ser grande entre aquilo que é feito e aquilo que é recomendado, entre o que a academia recomenda e o que os profissionais executam. A partir da nossa observação em contexto profissional, percecionámos este hiato, o que constituiu motivação para realização do presente estudo, procurando perceber porque é que os docentes tinham dificuldades em aceitar o papel de docente de Intervenção Precoce (IP) e conseqüentemente, dificuldades na implementação das práticas recomendadas para a intervenção com as crianças e respetivas famílias. Torna-se importante perceber o motivo de tais dificuldades para que se possa agilizar o processo de transposição para as práticas e, futuramente, reinventar novas medidas de ação.

Tendo noção que as dificuldades dos docentes na operacionalização das práticas recomendadas tal como a assunção do seu papel de docente de IPI podem dever-se a variados fatores, a nossa investigação direcionou-se para a forma como se processa o recrutamento de docentes para a IP e sobre o impacto que esse processo poderá ter nas Equipas Locais de Intervenção (ELI), na implementação das práticas recomendadas.

Todos estes aspetos possibilitaram uma melhor compreensão do tema, direcionar a investigação e definir os objetivos do estudo. Possibilitaram ainda, a decisão da escolha dos participantes e contribuiu para a construção do guião da entrevista semiestruturada, ou seja, um dos instrumentos a ser utilizado.

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos. O capítulo um faz a revisão da literatura acerca da Intervenção Precoce na Infância (IPI), abordando o enquadramento conceptual e legal, a sua evolução em Portugal, e o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e respetivas Equipas Locais de Intervenção (ELI); de seguida, mencionam-se as práticas recomendadas em IPI, com o modelo centrado na família, a intervenção realizada nos contextos naturais da criança e nas suas rotinas, na transdisciplinaridade e no trabalho de equipa; depois, o processo de recrutamento de docentes para as ELI; e por fim, algumas considerações sobre emoções. No capítulo dois, são pormenorizadas as questões de investigação, os objetivos do estudo e o método utilizado, onde se refere a sua fundamentação,

os participantes, os instrumentos e os procedimentos. No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados. No último capítulo, o quarto, a análise e discussão dos resultados. Por fim, as conclusões, revelando as respostas às questões e objetivos formulados no início da investigação.

## Capítulo I – Revisão da literatura

### 1 Intervenção Precoce na Infância

#### 1.1 Enquadramento conceptual da Intervenção Precoce na Infância

Ao longo dos anos, a Intervenção Precoce foi evoluindo em relação à maneira como perceciona o desenvolvimento humano. Assim, segundo os modelos teóricos antes da década de noventa do século passado, a pessoa existe independente do contexto a que pertence, numa perspetiva inata do desenvolvimento. Imperava o modelo médico, que limita a incapacidade da criança a fatores de ordem individual e em que o tratamento era feito apenas com base no diagnóstico médico (Pinto, 2006).

Mais tarde, a partir da década de noventa do mesmo século, com a mudança do enfoque e dos objetivos dos programas de intervenção precoce<sup>1</sup>, surge a ideologia que considera a pessoa, juntamente com o seu meio. Contudo, estes são elementos separados que apenas interagem entre si. A perspetiva holística do desenvolvimento humano surge com o reconhecimento de uma unidade entre a pessoa e o seu meio, numa perspetiva que estas entidades se influenciam reciprocamente (Pinto, 2006).

Numa perspetiva transacional e contextual sistémica, surgem dois modelos teóricos que fundamentam o modelo e as práticas em Intervenção Precoce: o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e o Modelo Transacional de Sameroff.

O primeiro, o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner define que o desenvolvimento humano ocorre em contexto, numa influência bidirecional entre o contexto e o indivíduo (Bronfenbrenner, 1994). Neste processo existem quatro componentes fulcrais: o *Processo*, a *Pessoa*, o *Contexto*, o *Tempo*. No *Processo*, são consideradas as interações que o indivíduo estabelece com cada um dos contextos. Relativamente à *Pessoa*, são tidas em consideração as suas características que influenciam o seu desenvolvimento. Ao nível do *Contexto*, Bronfenbrenner considera que a pessoa se desenvolve, através de um conjunto de estruturas concêntricas, relacionadas e gradualmente mais abrangentes, ou seja, existem o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (Bronfenbrenner, 1995, citado por Bhering & Sarkis, 2009). Assim, o microssistema refere-se ao contexto em que a pessoa vive, com os quais contacta diretamente, como é o exemplo da família alargada ou a escola; o mesossistema inclui as relações existentes entre microssistemas, o que se poderá traduzir na relação dos pais com a escola, por exemplo; ao nível do exossistema, este refere-

---

<sup>1</sup> <https://snipi.gov.pt/ipi-portugal>

se “à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive” (Bronfenbrenner, 1993, citado por Bhering & Sarkis, 2009). Por último, o macrosistema, diz respeito ao contexto mais alargado onde podemos integrar o contexto cultural, o sistema político e económico que influenciam a família (Bhering & Sarkis, 2009). No que diz respeito a componente *Tempo*, o desenvolvimento é influenciado mediante a época histórica em que acontece (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Também o Modelo Transacional de Sameroff trouxe contributos importantes para a Intervenção Precoce. Este modelo considera que o desenvolvimento da criança é o resultado das transações que se estabelecem entre a própria criança, o meio e a organização biológica (Carvalho, 2011). Assim, o desenvolvimento da criança é o produto de interações contínuas e dinâmicas que se estabelecem entre a criança e as experiências do ambiente. Neste sentido, há a consciência de que a criança poderá ter efeito sobre as experiências que viveu, uma vez que estas são capazes de as perceber e interpretar e as experiências podem também ter influência no desenvolvimento da criança (Sameroff & Mackenzie, 2003). Deste modo, não excluindo as influências genéticas que podem desencadear problemas do desenvolvimento, a forma como o ambiente físico e social vai agir sobre o problema é um fator determinante (Pimentel, 2005).

### 1.1.1 Evolução em Portugal

Em Portugal, ainda na primeira metade dos anos 80 do século XX foram dados os primeiros passos na Intervenção Precoce (Gronita, 2014). Em 1986, surgem dois programas que deram um contributo importante para a constituição da Intervenção Precoce em Portugal: um deles é o Programa Portage para Pais, um projeto de intervenção-ação da responsabilidade da Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica – DSOIP (Bairrão, 2003), que tinha como principal objetivo dar apoio especializado a crianças (com incapacidade ou em risco) e às respetivas famílias. Surgiu com vários fatores que o tornaram um programa inovador: um plano de intervenção individualizado, a cooperação entre várias disciplinas, intervenções no contexto natural das crianças, envolvimento das famílias no processo de intervenção e a existência de recursos formativos e de supervisão (Pinto et al., 2012).

O envolvimento dos pais na intervenção é um marco importante da história da IP em Portugal, uma vez que contribuiu em larga escala para que se passasse de um modelo médico, centrado unicamente na criança, para um modelo cada vez mais centrado na família (Pinto et al., 2012).

Em 1989 surge o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra - PIIP - que consistia numa prestação de serviços individualizados a crianças em idade pré-escolar com

“Necessidades Educativas Especiais” e respetivas famílias, envolvendo a Saúde, Educação e Segurança Social. Também inovador, uma vez que acredita numa perspetiva transdisciplinar através do envolvimento da família no processo e como integrante na equipa, numa intervenção centrada na família e no envolvimento de múltiplos serviços ligados à saúde, educação, segurança social e ainda os recursos da comunidade (Pinto et al., 2012).

A IPI assentava ainda na cooperação intersectorial, incluindo as ONG, que tiveram um papel importante nos avanços da IPI em Portugal. Após 2009, foram perdendo protagonismo (Gronita, 2014).

A evolução da Intervenção Precoce deve-se aos programas acima mencionados e a documentos que orientavam as práticas de IP, tanto ao nível nacional, como internacional. Desta forma, importa referir o Despacho Conjunto de 891/99, aprovado em 1999 em Portugal, como sendo o primeiro a orientar as práticas reguladoras para IP. Este, refere-se à importância da coordenação entre serviços (educação, saúde, segurança social e recursos da comunidade), ao trabalho que deverá ser realizado em equipa, sendo a família um dos desses elementos (tendo esta todo o poder de decisão) e ainda à realização das intervenções em contextos naturais para a criança, com uma preocupação da inserção destas intervenções nas rotinas da criança. Em 2009, surge o Decreto-Lei 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI.

Concluindo, com o passar do tempo e analisando a evolução da IP em Portugal, várias foram as mudanças a que se assistiu, que estão sintetizadas no quadro que se segue, na figura 1.

**Figura 1**

*Evolução da IPI em Portugal*

	<b>Anos 70,80 e 90</b>	<b>A partir do ano 1999 – Despacho Conjunto nº 891/1999, de 19 de outubro</b>
<b>Público-Alvo</b>	Crianças com “deficiência” (algumas respostas limitavam a faixa etária – 0-3 anos)	Crianças dos 0-6 anos com perturbações de desenvolvimento e/ou risco, e suas famílias
<b>Contexto</b>	- Centros de estimulação - Centros terapêuticos - Instituições	Contextos naturais (domicílio, creche, jardim de infância, etc.)
<b>Papel dos profissionais</b>	Peritos/decisores	Facilitadores
<b>Papel da família</b>	Recetores passivos de serviços	Participantes ativos/decisores
<b>Objetivos</b>	Desenvolvimento da criança	- Prevenção - Desenvolvimento da criança - Empowerment/ capacitação das famílias
<b>Trabalho de Equipa</b>	Multidisciplinar/Interdisciplinar	Transdisciplinar
<b>Articulação entre serviços e ministérios</b>	Articulação pontual entre serviços fragmentados	Articulação entre todos os serviços (recursos da comunidade), ministérios (educação, saúde, Segurança Social)
<b>Prática</b>	Centrada na criança e baseada nos seus défices	Centrada na família, baseada nas suas forças, capacidades, necessidades

Fonte – Elaboração própria, baseado em informações recolhidas em ANIP (2016)

A IP passou, portanto, de um modelo centrado na criança e no trabalho do profissional para um modelo que desenvolve uma abordagem de trabalho em equipa, sendo considerado muito vantajoso para o desenvolvimento global e para a resposta às necessidades da criança e da família.

Depois da criação do SNIPI em 2009, a ANIP, cria, desenvolve e implementa o Projeto Intervir mais, intervir melhor (Im<sup>2</sup>) em 2014, com o objetivo de promover práticas recomendadas de qualidade e reconhecidas internacionalmente em Intervenção Precoce na Infância.

Este projeto foi apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e surgiu no âmbito do programa Cidadania Ativa. Teve uma duração aproximada de 18 meses, entre outubro de 2014 e março de 2016, onde foi concebido e publicado o Guia para Profissionais – Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância (Carvalho et al., 2016).

Para além da publicação do guia, existiram algumas ações de formação realizadas a nível nacional, denominada: *Das práticas recomendadas à reflexão sobre as práticas em IPI*. Esta formação tinha como objetivos, sensibilizar e atualizar os profissionais no que diz respeito ao conhecimento das práticas recomendadas internacionalmente para a IPI e promover a reflexão dos profissionais que exerciam funções no âmbito do SNIPI sobre as suas práticas e incentivar a mudança no sentido da melhoria das mesmas.

Depois do projeto mencionado, temos conhecimento da existência de um plano de Qualificação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, no âmbito do PO ISE, Programa Operacional Inclusão Social e Emprego<sup>2</sup> (aviso nº PO ISE-38-2019-24 3.24), visando ações de formação (Formação de Base; Formação Complementar; Formação Especializada) para todos os profissionais da rede de IPI, a exercer funções nas ELI, experientes ou em início de atividade, de várias especialidades e com responsabilidades sectoriais no âmbito do processo de IPI, designadamente, médicos, enfermeiros, docentes, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais; profissionais dos Núcleos de Supervisão Técnica (NST); profissionais das Subcomissões Regionais (SCR); e profissionais do SNIPI.

Neste sentido, a entidade formadora, o Instituto Politécnico de Santarém (IPS), desenvolveu as ações nas modalidades já mencionadas desde o início de novembro de 2021 até final de junho de 2022, com o intuito de capacitar os profissionais da rede de IPI do SNIPI, tendo como objetivo “uma maior consolidação do SNIPI, através da intervenção dos profissionais que integram Equipas Locais de Intervenção.” (SNIPI, Relatório de Atividades 2020-2022, p.22)

### 1.1.2 Enquadramento legal e Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

A IPI é um conjunto de medidas de apoio na área social, de educação e da saúde, para crianças entre os zero e os seis anos e suas famílias, disponibilizadas para melhorar as oportunidades de desenvolvimento da criança, fornecer as competências aos cuidadores e promover os recursos das famílias e da comunidade (Correia & Serrano, 2000). Esta abordagem multidisciplinar, implica um conjunto de recursos de base comunitária, projetado num sistema de serviços organizados e coordenados, com o objetivo de apoiar as crianças em risco ou com atraso de desenvolvimento, consubstanciado na criação de uma rede de serviços de proximidade, formalizada no normativo legislativo Decreto-Lei nº 281/09, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, já anteriormente mencionado. Importa ainda referir o Decreto-Lei 3/2008 que definia um apoio especializado no

---

<sup>2</sup> [https://poise.portugal2020.pt/documents/10180/97317/AAC\\_TO+3.24+SNIPI+-+POISE-38-2019-24.pdf/](https://poise.portugal2020.pt/documents/10180/97317/AAC_TO+3.24+SNIPI+-+POISE-38-2019-24.pdf/)

contexto educativo da criança, no âmbito da Educação Especial e que abrangia crianças dos 3 aos 18 anos. É relevante mostrar que havia uma sobreposição legislativa, no caso de crianças que frequentavam a educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), uma vez que estas podiam estar ao abrigo, em simultâneo, do Decreto-Lei 3/2008 e do Decreto-Lei 281/2009. Com a substituição do Decreto-Lei 3/2008 pelo Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho, a situação mantém-se. As crianças que ingressam o jardim de infância público ficam ao abrigo dos dois decretos.

O Sistema de Intervenção Precoce na Infância integra um conjunto de serviços, que são da responsabilidade do Ministério da Saúde (MS), do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS) e do Ministério da Educação (ME). Para além disso, existem ainda organizações não governamentais.

São objetivos do SNIPI a) assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; b) identificar e referenciar todas as crianças que necessitam de IPI; c) intervir em função das necessidades do contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) e envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social. Estas medidas ou ações devem ser realizadas nos ambientes habituais onde a criança está inserida (casa, jardim de infância, creche ou outros) e durante as rotinas e atividades diárias para que se promova a participação da criança nas aprendizagens, partindo dos objetivos e preocupações definidos/referidos pela família. Como referido, estes serviços são dirigidos a crianças entre os 0 e os 6 anos e às suas famílias e têm como missão garantir a Intervenção Precoce na Infância (SNIPI, 2024).

A organização do SNIPI é baseada na articulação dos três ministérios, sendo a Comissão de Coordenação do SNIPI, o órgão máximo. A nível regional, as subcomissões regionais também são constituídas por profissionais dos três ministérios. Encontram-se designadas a a) Subcomissão de Coordenação Regional Norte; b) Subcomissão de Coordenação Regional Centro, c) Subcomissão de Coordenação Regional Lisboa e Vale do Tejo; d) Subcomissão de Coordenação Regional Alentejo; e) e Subcomissão de Coordenação Regional Algarve. Ao nível local, existem 155 Equipas Locais de Intervenção (ELI), são constituídas por profissionais de saúde, educação e segurança social (onde se encontram também profissionais de entidades particulares), distribuídas pelas várias subcomissões de acordo com os vários concelhos (SNIPI, 2024). Esta organização pode ser verificada na figura 2.

**Figura 2**

*Organização do SNIPI*



Fonte - Elaboração própria, baseada em informações do SNIPI

Sempre que há preocupações com a criança ao nível de desempenho, desenvolvimento ou com outras condições, qualquer profissional tem o dever e a família tem o direito de sinalizar/referenciar a criança para a Intervenção Precoce.

A intervenção do SNIPI junto das crianças e famílias é concretizada pelas ELI, que têm como funções, além de identificar as crianças e famílias elegíveis<sup>3</sup>: a) assegurar a vigilância e encaminhamento das que não são imediatamente elegíveis; b) elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação; c) identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção e dinamizar redes de apoio social, formais e informais; d) articular com as diferentes entidades com atividade na área da proteção da infância; e) assegurar processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos; f) e articular com os docentes das creches e jardins de infância em que se encontrem incluídas as crianças apoiadas pela IPI (Artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro).

O processo de intervenção inicia-se após a referenciação, com os primeiros contactos com a família, onde se explica todo o processo do SNIPI, IPI e ouvindo a família, no que respeita as suas preocupações e necessidades, sejam com a criança, sejam com a respetiva família. Depois, deve existir uma avaliação da criança nos seus contextos habituais, e onde está mais tempo. Após a avaliação, devem-se elaborar os objetivos a atingir com a família,

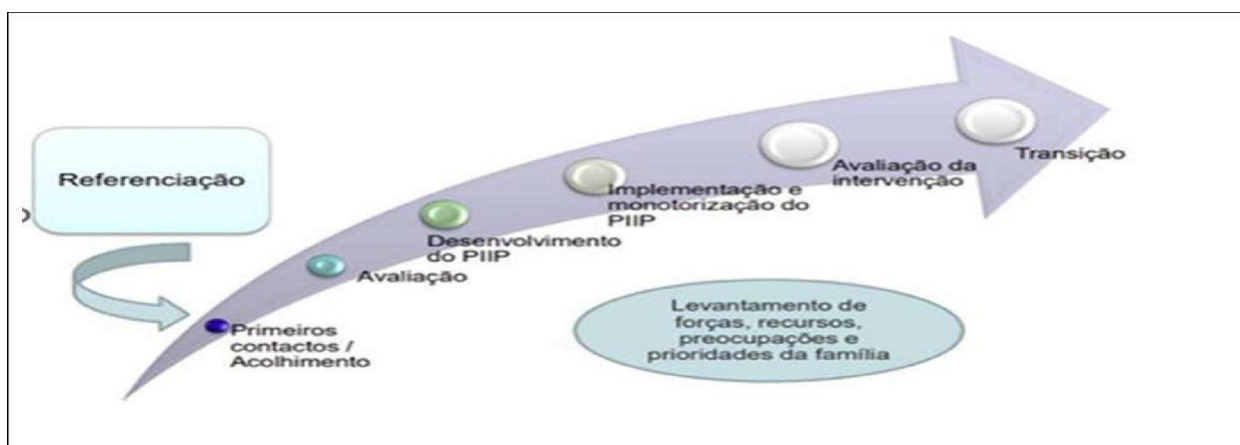
<sup>3</sup> <https://snipi.gov.pt/apresentacao/criterios-de-elegibilidade#no-back>

educadora e responsável de caso, no documento elaborado para esse propósito, o PIIP. Ressalva-se que o responsável de caso é o profissional da ELI que é o interveniente encarregue de intervir junto da criança e da família para ajudar e facilitar o desenvolvimento da mesma; tem também a missão de capacitar, apoiar e informar a família para que esta compreenda e aprenda a ultrapassar os obstáculos), tendo a família sempre a palavra final. De acordo com as práticas recomendadas, o Programa Individual de Intervenção Precoce (PIIP) inicia-se em função das necessidades da família, sendo toda a intervenção numa perspetiva transdisciplinar, com a família, tendo em conta as suas necessidades, contextos e rotinas da criança. A avaliação é realizada pelos profissionais que acompanham a criança e pela família, periodicamente. Por fim, a transição para outros contextos, através da articulação com os mesmos (SNIPI, 2024).

Todo este processo deve ser baseado na articulação entre profissionais, serviços e comunidade. A figura 3 explicita o processo.

### Figura 3

*Ciclo do processo de intervenção*



Fonte- Elaboração própria, baseada em informações do SNIPI

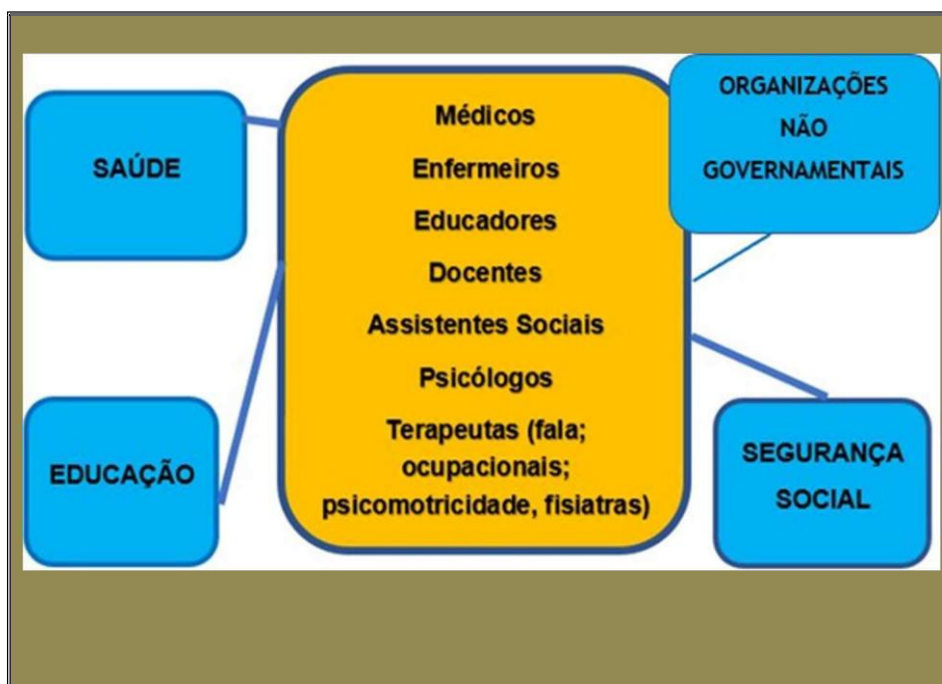
### 1.1.3 As Equipas Locais de Intervenção

As Equipas Locais de Intervenção Precoce do SNIPI são constituídas por um grupo de profissionais de diferentes áreas, constituindo equipas que têm como referência o funcionamento transdisciplinar, que estão sediadas preferencialmente em centros de saúde e desenvolvendo a sua atividade a nível local (Fuentes, 2016; Mendes e Seixas, 2016), “podendo englobar vários municípios ou desagregar-se por freguesias” (Decreto-Lei nº 281/2009, p. 7300).

Os profissionais são da área da saúde (médicos e enfermeiros), da segurança social, em cooperação com as IPSS e/ou instituições equiparadas (assistentes sociais, psicólogos e terapeutas) e da educação (docentes e educadores), sendo colocados através dos vários ministérios correspondentes ou por instituições, como se pode observar na figura 4.

**Figura 4**

*Áreas profissionais dos técnicos que integram as ELI*



Fonte: Adaptado de Carvalho et al. (2016, p. 67), incluindo informação de SNIPI (2024)

Segundo o Relatório de Atividade de avaliação do Funcionamento do SNIPI de 2018, os profissionais que apresentam uma maior permanência na afetação ao funcionamento das ELI são os profissionais como terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, médicos e enfermeiros, provenientes de protocolos e parcerias com a rede nacional de Centros de Recursos para a Inclusão e outras organizações e do setor da saúde, respetivamente. No que diz respeito aos profissionais provenientes do setor da educação, importa referir que a maior parte destes encontram-se sujeitos a uma alteração anual e a uma colocação, usualmente tardia, tendo em consideração o calendário escolar. São regras impostas à colocação destes profissionais no âmbito do Ministério da Educação e que não acontece com os outros profissionais que lhes são afetos.

A rede de IPI cobre, praticamente, Portugal Continental<sup>4</sup>, mas com maior predominância nas zonas urbanas, onde também se encontra o maior número de casos referenciados.

## **1.2 Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância**

### **1.2.1 Modelo de intervenção centrado na família**

Este modelo de intervenção precoce promoveu uma mudança significativa na forma como se compreende o papel da família e dos profissionais neste processo. Anteriormente, o foco estava mais centrado na criança. No entanto, essa abordagem evoluiu para uma perspetiva sistêmica, na qual a família passa a ser o alvo central da intervenção precoce. Neste novo modelo, o enfoque da intervenção precoce recai sobre o sistema familiar. O objetivo é fortalecer as competências e os recursos da família, auxiliando-a a superar as dificuldades encontradas no processo de educação da criança com necessidades especiais (Bambring, 1996; Dunst, 2000; Gronita et al, 2011).

Nesse sentido, o objetivo da IPI passa por ajudar as famílias a reconhecer as suas necessidades, a aproveitar as suas capacidades, bem como a desenvolver competências que lhes permitam mobilizar os recursos e suportes formais e informais, intrafamiliares e extrafamiliares, que lhes confira autonomia na satisfação dessas mesmas necessidades (Dunst & Bruder, 2002; Gronita et al., 2011). Trata-se assim, de um modelo que encara a família como um todo, mas que também considera os seus elementos individualmente.

Com este modelo denominado de Modelo de Terceira Geração, Dunst (2000) continua com a sua proposta inicial de enfatizar o apoio social e a mobilização das redes sociais de apoio formal como modalidade de IP. No entanto, Almeida (2011) acrescenta a este modelo, outros aspetos importantes, como as características da criança e a interação entre os pais e a

---

<sup>4</sup> <https://snipi.gov.pt/rede-servicos/eli#no-back>

criança (Almeida, 2011). Trata-se, por isso, de um modelo mais amplo, pois abrange os princípios mais relevantes da perspectiva transacional, bioecológica e sistêmica (Sousa & Piscalho, 2016) e que “visa a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e competência interactiva da criança, o bem-estar dos pais e a promoção da qualidade de vida da família” (Gronita et al., 2011, p. 18).

Este modelo integra: 1) as práticas de ajuda centradas na família; 2) as oportunidades de aprendizagem da criança; 3) o apoio para o desenvolvimento de competências dos pais; 4) e os recursos da família/comunidade. Estes quatro componentes pretendem assegurar que as experiências e oportunidades que são proporcionadas às crianças, aos pais e às famílias, influenciem a melhoria das suas capacidades e que os profissionais os orientem de uma forma consciente, de acordo com o proposto (Dunst, 2005).

Segundo Carvalho et al., 2016 e Dunst, 2000, as oportunidades de aprendizagem da criança “acontecem em todas as atividades interessantes e significativas em que a criança se encontra envolvida” (p. 75) e que ao surgirem no âmbito da vida familiar (rotinas, eventos familiares, atividades lúdicas), da vida comunitária (saídas de família, eventos culturais, festas religiosas e/ou na comunidade) bem como nos espaços formais de aprendizagem (creches e jardins de infância), potenciam o desenvolvimento de competências da criança.

Além disso Dunst (2000) defende que os apoios aos pais passam por reforçar as capacidades parentais, possibilitar a aquisição de novos conhecimentos e competências bem como encorajar o fortalecimento da confiança e do sentimento de autoeficácia dos pais. Deste modo, estas atividades de apoio aos pais “incluem a disponibilização de informações, aconselhamento e orientação, o apoio emocional e o apoio instrumental por parte dos profissionais, assim como o apoio entre pais” (Carvalho et al., 2016, p. 76).

O terceiro e último foco de intervenção, de acordo com o modelo de Dunst (2000), prende-se com os recursos da comunidade, ou seja, é necessário “garantir que os pais dispõem dos apoios e recursos necessários (...) que necessitam para se envolverem nas tarefas parentais e de prestação de cuidados à criança” (Carvalho et al. 2016, p. 76). Para além dos quatro aspetos descritos anteriormente, este modelo inclui três elementos resultantes da sua ligação (cenários de atividade diária, estilos de interação parental e oportunidades de participação dos pais) que permitem operacionalizar as práticas que proporcionam a evolução do desenvolvimento da criança (Almeida 2010; Gronita et al., 2011). Dunst (2000) considera as práticas centradas na família como um caso particular das práticas eficazes, associadas à promoção de capacidades e ao fortalecimento dos alvos dessas práticas, pelo que as passou a designar por *práticas de ajuda centradas na família* e que incluem formas de intervenção, que tratam a família com dignidade e respeito; são individualizadas, flexíveis e responsivas às preocupações e prioridades da família; incluem a partilha de informação para que a família possa tomar decisões informadas; respeitam as escolhas da família no que se

refere a todos os aspetos do programa e às opções de intervenção; implementam a colaboração e parceria família-profissionais; e promovem as capacidades da família com vista a obter e mobilizar os recursos e apoios de que necessita para cuidar do seu filho de uma forma estimulante(Wilson & Dunst, 2005, p.1).

O alvo da intervenção é a família. A melhoria da competência da família vai refletir-se numa melhoria também no desenvolvimento da criança.

Os pais são os agentes que mais oportunidades têm para atuar sobre o desenvolvimento dos seus filhos, comparativamente ao tempo que as crianças dispõem para terapias com terapeutas ou apoios com a Educação Especial. Tendo a família o maior impacto comprovado sobre o desenvolvimento da criança, os programas de Intervenção Precoce deverão capacitar e responsabilizar as famílias com vista à promoção do aumento das suas capacidades, tanto individuais como familiares com o objetivo de estas apoiarem e fortalecerem todo o funcionamento familiar (Dunst & Trivette, 1994). Dando-lhes ferramentas para que estes consigam lidar com os desafios que lhe vão sendo apresentados ao longo da vida (Dunst, 2000). Neste sentido, surgem como aspetos fundamentais da intervenção centrada em IP as noções de empowerment (aumento ou criação de competências) e corresponsabilização (poder decisivo e sentido de controlo da família) (Pimentel, 2005). Trivette et al (2010), referem que a autoeficácia parental tem influência na interação entre pais e filhos e que esta, por sua vez, irá afetar positivamente o desenvolvimento da criança. A intervenção é ainda focada nas forças, ou seja, há a consciência de que a criança e a família possuem pontos fortes e capacidades (Dunst & Trivette, 2009), devendo esses ser explorados no âmbito da intervenção.

As práticas centradas na família deverão incluir um apoio às famílias, com dignidade e respeito, enfatizando as suas competências e forças, a partilha de informações relevantes para uma tomada de decisão esclarecida, a promoção de oportunidades de escolha e uma relação colaborativa e de parceria, caracterizada por uma relação de confiança, entre o profissional de IPI e a família (e.g., Dunst, Trivette, & Hamby, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; machado et al, 2017).

As práticas centradas na família assentam no facto de que os pais têm um papel fundamental em todas as fases da intervenção: tomada de decisão, intervenção e avaliação. Para além disso, assenta na teoria de que uma mudança num dos membros da família, provoca alterações em todos os outros da família (Pimentel, 2005).

### 1.2.2 Intervenção nos contextos naturais da criança e inserida nas rotinas

já foi anteriormente justificado, através de modelos como o Bioecológico de Desenvolvimento Humano e o Transacional, a importância de se trabalhar com as crianças nos contextos onde estas estão inseridas. Esta abordagem promove a inclusão de crianças com deficiência e/ou em risco de atraso de desenvolvimento, uma vez que reconhece que o seu desenvolvimento pode beneficiar de experiências normalizadoras nos contextos naturais com as mesmas condições e direitos dos seus pares (Carvalho et al., 2016; Machado et al., 2017).

Os programas de IP direcionados para dar resposta às necessidades da criança e da sua família, deverão, sempre que possível, ocorrer nos ambientes naturais da criança, nomeadamente nas suas atividades e rotinas diárias, uma vez que as oportunidades de aprendizagem ocorrem durante as atividades diárias em que está incluída a criança (Almeida et al., 2011). Neste sentido, as intervenções deverão ter lugar nas rotinas da criança, uma vez que nos primeiros anos de vida estas aprendem através de interações repetidas no decorrer de um longo período e não através de curtos períodos, como acontece em muitas das intervenções de todos os profissionais (McWilliam, 2003; Caldeira et al., 2017). Assim, as rotinas proporcionam momentos constantes para a aprendizagem e têm os seguintes componentes: começo e fim, orientação para um resultado, sentido, são previsíveis, sequenciais, sistemáticas e repetitivas (McWilliam, 2003).

A prática de uma intervenção centrada nas rotinas vai ao encontro do modelo de intervenção centrada na família. É necessário que sejam identificadas as rotinas nos vários contextos da criança. Desta forma, a família pode definir as prioridades de intervenção, sendo um membro ativo na definição do plano de intervenção. Importa assim, que as famílias percebam a relevância de se usarem atividades do dia-a-dia, nomeadamente, o banho, a alimentação, a ida para escola, como oportunidades de aprendizagem e promotoras do desenvolvimento da criança (Caldeira et al., 2017).

### 1.2.3 Transdisciplinaridade e trabalho de equipa

A transdisciplinaridade implica, segundo Almeida (2013), que haja um entendimento que organize e ultrapasse as diferentes áreas disciplinares. Transdisciplinaridade define-se como a coordenação do conhecimento num sistema lógico, que permite a transição de um campo do saber para outro. Para que exista transdisciplinaridade, torna-se necessário que haja um 'pensamento complexo', que implica a delimitação de um ponto de vista como meta disciplinar e não de um ponto de vista único.

A abordagem transdisciplinar, na IP, tem três características que a definem:

1. A avaliação em equipa multidisciplinar, em que uma das modalidades, "pode ser através do Modelo Arena", que segundo King et al. (2009) citado por Carvalho (2015),

caracteriza-se por um momento avaliativo, em que profissionais de diferentes disciplinas avaliam as crianças, segundo métodos formais e informais. Nesta avaliação, existe um elemento facilitador (podendo ser um profissional ou a família) que interage com a criança, enquanto os restantes observam e avaliam vários parâmetros. Neste modelo é apresentado um conjunto de fases que vão desde a planificação da avaliação, até ao momento em que os elementos da equipa (profissionais e família) reúnem para discutir o que viram durante o momento avaliativo e a partir daí definem prioridades de intervenção e os recursos necessários para a sua implementação (Carvalho, 2015);

2. O trabalho colaborativo entre os profissionais da equipa entre si e com a família. Tal implica que todos eles troquem informações, conhecimentos e capacidades (Almeida, 2013);

3. O *sair do papel*, o qual é um dos maiores desafios para as equipas de Intervenção Precoce. Pressupõe que os profissionais sejam capazes de não se centrar no que é exclusivamente da sua área, para serem capazes de valorizar diferentes perspetivas, conhecimentos e capacidades de profissionais das restantes áreas. Tal implica que, através da passagem de estratégias, os profissionais de IPI sejam capazes de implementar na intervenção conhecimentos de outras áreas, que não a sua especialidade. O *sair do papel* implica ainda que os profissionais sejam capazes de empoderar as famílias ou educadores, para que sejam estas a implementar aquelas que seriam as suas estratégias (Almeida, 2013).

Numa equipa transdisciplinar, o profissional que se assume como mediador/responsável de caso funciona como uma ponte entre a equipa de IPI e a família.

Segundo Almeida et al. (2013), este deverá ser escolhido de acordo com o perfil que melhor responda às necessidades definidas pela família. Esta relação de um-para-um deverá ser promotora de uma relação de confiança entre a família e o profissional. Será apoiado pela restante equipa, maioritariamente na partilha de estratégias e de saberes, podendo também realizar visitas conjuntas com outros profissionais da equipa, em momentos específicos da intervenção (McWilliam, 2010; Carvalho, 2015).

### **1.3 O processo de recrutamento dos docentes para as ELI**

Os docentes que integram as ELI são recrutados anualmente e a nível nacional pelo Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE). Ou seja, as fases e o processo de recrutamento dos docentes da ELI são iguais aos demais docentes. Deste modo, considera-se pertinente a explanação de como decorre o concurso e as regras que lhe são intrínsecas.

Existem concursos internos e externos, sendo os primeiros para os professores dos quadros que querem mudar de escola e os segundos para todos os docentes com qualificação o profissional para a docência. Os concursos internos realizam-se de quatro em quatro anos,

enquanto os concursos externos são anuais. Estes, para responder às “necessidades temporárias” das escolas, englobam: 1) o processo de contratação inicial (neste processo os docentes são colocados em 1 de setembro, início do ano letivo, uma vez que há falta de recursos humanos numa determinada escola para a lecionação; e só são colocados a concurso horários completos, isto é com 25 horas ou 22 horas e anuais); e 2) reserva de recrutamento (reserva que existe ao longo do ano, na medida em que as escolas podem solicitar a contratação de mais docentes, devido ao aumento de turmas/alunos e/ou para substituir docentes que se encontram em mobilidade; através desta reserva existe colocação de professores contratados todas as semanas; os horários a concurso têm de ter mais do que 8 horas, podendo ser completos e anuais, incompletos e anuais, completos e temporários e incompletos e temporários; destina-se aos níveis de ensino básico e secundário e aos educadores de infância). É o concurso externo, mais propriamente o processo de contratação inicial e a reserva de recrutamento que se aplicam também aos docentes a contratar para a IPI.

Para ter acesso ao concurso, os profissionais candidatam-se eletronicamente na plataforma da DGAE, no Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação (SIGHRE), que necessita de um registo prévio, uma única vez e que permitirá a candidatura eletrónica a todos os docentes contratados e a mobilização dos já vinculados à tutela. Este sistema tem como objetivo fornecer às escolas a gestão dos seus recursos humanos e disponibilizar aos docentes a gestão da sua situação profissional.

O concurso acontece após o aviso de abertura publicado em Diário da República, onde constam todas as etapas do concurso respetivas datas e rege-se pelos normativos que constam no *site* da DGAE.<sup>5</sup>

No *site* da DGAE constam ainda todos os documentos, notas informativas e outra legislação, relativos ao concurso a decorrer.

O concurso nacional realiza-se em três fases. A primeira fase permite aos candidatos fazer a sua candidatura, através do preenchimento ou atualização dos dados pessoais e das graduações profissionais, em meados do mês de março ou do mês de abril. Na segunda fase, os candidatos manifestam as preferências, escolhendo os agrupamentos de escola, concelhos ou zonas (distribuídas por dez quadros de zona pedagógica), onde gostariam de exercer a sua profissão e realiza-se no princípio ou meados do mês de julho. A terceira fase corresponde à saída das listas definitivas de colocação, não colocação, ordenação, desistência e exclusão, em meados ou no final do mês de agosto.

A contratação de professores, bem como os concursos para vinculação ou mobilidade, obedecem a um único critério, à graduação profissional, que resulta da soma da classificação profissional obtida no final da formação profissional (licenciatura, mestrado, doutoramento)

---

<sup>5</sup> <https://sigrhe.dgae.medu.pt/openerp/login>

com o número de dias de serviço de docente prestado. É essa média que prevalece na ordenação das listas, que são elaboradas por ordem crescente.

Existem ainda as chamadas prioridades, que são três: 1) docentes que completaram três contratos sucessivos ou que renovaram dois contratos com o ME, com tempo de serviço completo em cada um deles (365 dias), estando em situação de vincular; 2) docentes que nos últimos 365 dias exerceram funções no ensino público (ME); 3) docentes que exerceram funções no ensino privado. São estas as situações que determinam a ordem da graduação profissional, privilegiando-se as três prioridades por ordem crescente. Tudo isto vai definir, nas listas, o número de ordem do grupo de recrutamento a que cada professor pertence.<sup>6</sup>

Esse número de ordem é que vai permitir ou não a colocação de um professor. Em suma, quanto mais tempo de serviço tiver um docente, mais perto fica do início da lista ordenada e quanto mais perto do início, mais probabilidades tem de conseguir ficar colocado num agrupamento para exercer a sua profissão.

De salientar que existem grupos de recrutamento consoante os níveis e ciclos de ensino e respetivas disciplinas (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março) e que as listas, sejam de colocação, não colocação, ordenação, desistência ou de exclusão, saem para cada grupo de recrutamento.<sup>7</sup>

De lembrar que neste concurso apenas se podem apresentar docentes qualificados profissionalmente para a docência de cada grupo de recrutamento, de acordo com o disposto no n.º 11 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na redação que está em vigor.

Após a publicação das listas no *site* da DGAE<sup>8</sup>, os candidatos ficam a conhecer a sua situação profissional. No caso de os docentes serem colocados no Concurso Externo, segundo o Decreto-lei 132/2012, de 27 de junho, na redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio, estes têm de aceitar a colocação na plataforma SIGHRE.

A mesma legislação, tem previstas diferentes penalizações para os candidatos que não aceitem a colocação (artigo 18º). Alguém que não faça a aceitação de uma colocação da Contratação Inicial ou de Reserva de Recrutamento, fica nesse ano afastado da possibilidade de obtenção de qualquer colocação no âmbito do ensino público não superior. É também importante mencionar que a legislação que regula os concursos também refere que é possível ao docente denunciar (rescindir) o contrato (artigo 49.º), contudo existem consequências, penalizações, esteja ou não no período experimental, como também a inviabilidade de poder

---

<sup>6</sup> <https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/aviso-9206-e.pdf>

<sup>7</sup> <https://www.dgae.medu.pt>

<sup>8</sup> <https://www.dgae.medu.pt/informacao-consolidada/listas/listas-definitivas-de-contratacao-inicial-e-reserva-de-recrutamento-2023-2024>

aceitar outra colocação.

Há um outro concurso para docentes com habilitação própria, ou seja, que não são profissionalizados, uma vez que a sua formação não era direcionada para o ensino ou mesmo que o fosse, não têm um estágio em ensino (formação pedagógica). Este concurso é denominado por Contratação de Escola (<https://www.dgae.medu.pt/informacao-consolidada/contratacao-de-escola>) e destina-se também aos técnicos especializados (psicólogos, formadores não licenciados, informáticos não licenciados, ...). Tal como é designado, o recrutamento de docentes ou de técnicos especializados é feito diretamente pelas escolas, também, através da plataforma SIGHRE. Os horários são colocados na plataforma pelas escolas e os profissionais concorrem aos horários que lhe interessam. Neste tipo de concurso, os docentes profissionalizados também podem concorrer. É neste concurso que aparecem horários inferiores a oito horas, para os diversos grupos de recrutamento, e também horários completos ou incompletos que não são aceites três vezes na reserva de recrutamento.

A vinculação dos docentes, ou seja, com contrato sem termo com o Ministério da Educação acontece através da chamada “norma-travão” ao abrigo do Decreto-Lei n.º 28/2017 de 15 de março, Artº 42.º - A. A “norma-travão” é uma regra de vinculação para os docentes que obtêm três contratos seguidos em horário completo e anual (ou equiparado); o docente abre vaga no Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e no grupo de recrutamento da escola de colocação no último dos três anos. Independentemente de o docente ter lecionado em qualquer QZP ou Grupo de Recrutamento nesses três anos, a vaga é aberta apenas no QZP e no Grupo de Recrutamento da sua última colocação (aqui sim, a condição é ser anual e completo). Estes docentes ficam na primeira prioridade, como já foi referido anteriormente, na lista de ordenação do concurso nacional.

Existe ainda um outro concurso de vinculação, o Concurso Externo Extraordinário, cujas vagas existentes são determinadas pelo ME, tal como a abertura do concurso, que são preenchidas pelos docentes que estão no início da lista de ordenação, ou seja, que têm mais tempo de serviço.

Descrevemos todo o processo de recrutamento, assim como a existência de vários grupos de recrutamento consoante os níveis e ciclos de ensino e respetivas disciplinas.

Atendendo que os docentes são recrutados para as ELI através de todo este processo, torna-se perentório conhecer o grupo de recrutamento a que estão afetos. A Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro, identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, ao abrigo do nº3 do artigo 2º do Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro.

O Artigo 2º, da Portaria acima indicada, refere que “constitui habilitação profissional para os grupos de educação especial, 910, 920 e 930, a titularidade de uma qualificação profissional

para a docência acrescida” de uma formação especializada, na alínea a) e de um “curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas ...” na alínea b), nas áreas e domínios que constam nos anexos I, II e III da mesma portaria.

O anexo I clarifica que o grupo de recrutamento 910 é destinado: “Lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.” (Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro).

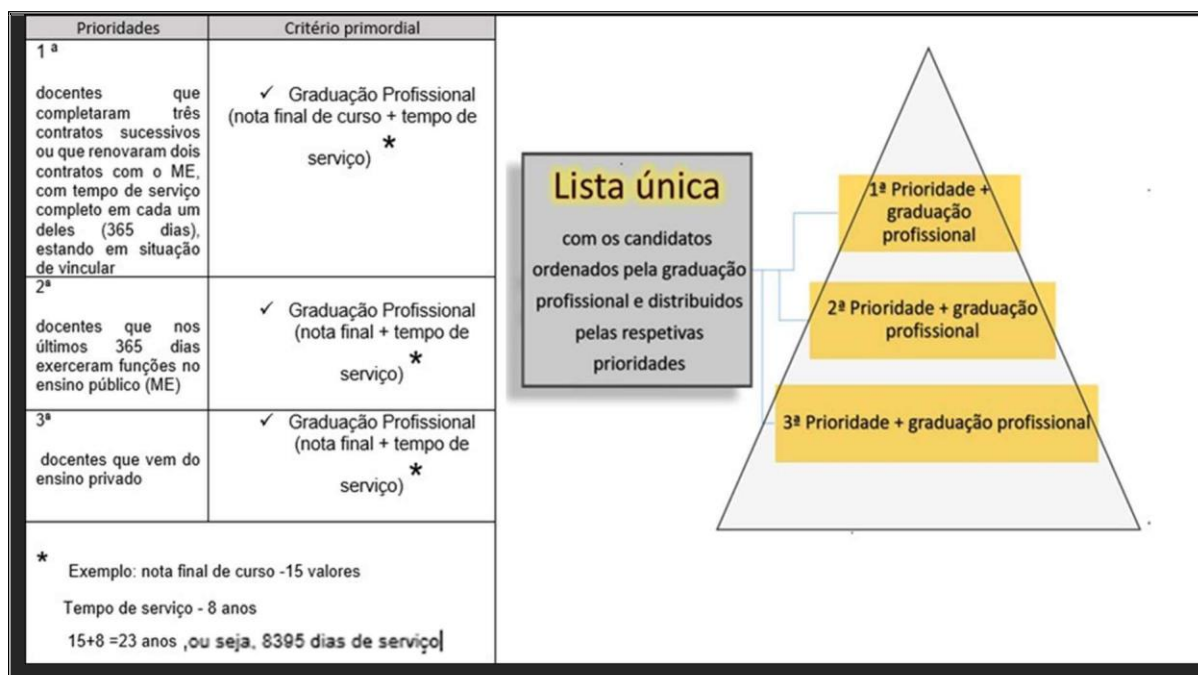
No mesmo anexo é-nos descrito, na alínea a), as áreas e domínios; na alínea b), os cursos de formação especializada em educação especial com viabilização para o ensino, antes do Decreto-Lei nº95/97, de 23 de abril; licenciaturas e diplomas de estudos superiores especializados, no âmbito da educação especial que constam no anexo ao despacho nº25156/2002, da II série, de 26 de novembro. É na alínea a) que também encontramos a área da Intervenção Precoce.

Para lecionar no grupo de recrutamento de educação especial é necessária uma formação especializada nas áreas ou domínios legislados, para além de um bacharelato, licenciatura, mestrado via ensino, podendo estes ser nos variados níveis e ciclos de ensino e respetivas disciplinas. Contudo, os grupos de recrutamento 920 e 930 têm especializações em áreas ou domínios específicos, como surdez e cegueira ou baixa visão, respetivamente (Portaria nº212/2009, pp.1261 - 1262). Os docentes que são recrutados para as ELI pertencem ao grupo de recrutamento de Educação Especial 1, com o código 910, que tem um leque de áreas ou domínios mais abrangentes e cuja função é dar “apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.”

Em suma, todo este processo é direcionado para todos os docentes que querem integrar a carreira, que é realizado pelo ME e que abrange os docentes de todos os grupos de recrutamento, assim como a sua aplicabilidade aos candidatos para a docência do grupo 910, como podemos observar de forma sucinta na figura 5.

## Figura 5

*Prioridades, critérios de recrutamento e explicação dos mesmos na única lista ordenada*



Fonte – Elaboração própria

Nesta figura podemos observar as prioridades e respetivos critérios, assim como a única lista de ordenação. Na lista, constam os docentes distribuídos pelas três prioridades, consoante a sua situação. Dentro dessa prioridade são ordenados pela graduação profissional. Conforme se pode observar na pirâmide, estão dispostas pelo grau de importância, sendo o cume o mais significativo. Dentro de cada prioridade, os candidatos são ordenados por quem tem maior graduação, ou seja, mais tempo de serviço.

Recentemente, o Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio de 2023, veio estabelecer um novo regime de gestão e recrutamento do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de técnicos especializados para formação, aplicado já no ano letivo 2023/2024. Este novo regime de recrutamento tem como prioridades o combate à precariedade, a estabilidade, o acesso à carreira, a vinculação direta em quadro de agrupamento ou quadro de escola e a reorganização dos quadros de zona pedagógica.

A alteração aos concursos de colocação dos docentes aplica-se a todos os educadores, docentes e técnicos especializados, isto é, também aos docentes que serão colocados na IPI.

De forma resumida, enumera-se, seguidamente, as alterações: o concurso interno (professores de quadro) passa a ser anual em vez de quadrienal; para que os docentes possam vincular, para além da manutenção da atual norma-travão. Passa a existir a vinculação

dinâmica (o docente esteve a exercer funções docentes em 31 de dezembro, obrigatoriamente, e ter, pelo menos, 1095 dias de serviço ou ter celebrado contratos de trabalho com o Ministério da Educação nos dois anos escolares anteriores e ter prestado, com pelo menos 180 dias de tempo de serviço em cada um desses anos, ou, em alternativa a esta última condição, ter prestado pelo menos 365 dias de tempo de serviço nesses dois anos e em cada um deles ter prestado, pelo menos, 120 dias de tempo de serviço); os dez Quadro de Zona Pedagógica foram subdivididos em sessenta e três<sup>9</sup>; note-se que a graduação profissional continua a ser o único critério para a colocação.

#### **1.4 Emoções e desempenho**

A análise epistemológica da palavra emoção indica-nos a sua origem no verbo *emovere*, do latim *movo -ere*<sup>10</sup>, isto é, pôr-se em movimento, agitar-se, agir. E Goleman (2009), refere que a tendência para agir está em todas as emoções. Assim, a emoção é o movimento em direção ao exterior, constituindo, segundo Filliozat (1997) e Goleman (2009) um impulso a partir do qual nós agimos. De acordo com Machado e Calabresi (2003), uma emoção é provocada por um estímulo externo, conforme representado na figura 6. Boutcher (1991) define a emoção como um processo complexo que possui componentes cognitivos, psicológicos, comportamentais e experimentais, afirmando que a emoção é um fenómeno multidimensional que exerce inúmeras influências sobre o ser humano. Segundo Chabot (1998), as emoções são o motor dos nossos comportamentos.

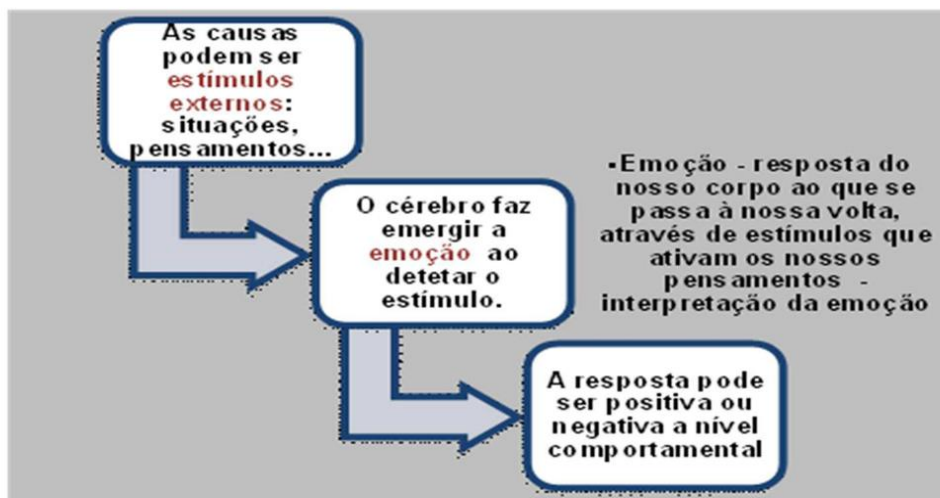
---

<sup>9</sup> <https://www.msedu.pt/2023/01/mapa-de-63-qzp-com-os-respetivos-concelhos/>

<sup>10</sup> "mover", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024 <https://dicionario.priberam.org/mover>

**Figura 6**

*Representação esquemática do processo da emoção*



Fonte – Elaboração própria, tendo como base os estudos de Machado e Calabresi (2003)

Para Damásio (1994), as emoções atuam nas avaliações efetuadas pelo sujeito ao mundo para posterior deliberação e refere que o estado emocional fica registado e marcado no indivíduo. Esta assimilação resulta do que causa a emoção e posteriormente a emoção em si. Desta forma, as emoções orientam e influem no comportamento do ser humano.

No passado, devido a mentalidades tradicionais da sociedade, existiram limitações ao estudo da área emocional. O estudo epistemológico permitiu que se valorizasse e privilegiasse a racionalidade, a lógica, e as ciências em detrimento das emoções, dos sentimentos e das áreas consideradas subjetivas. No entanto, ao longo da década de 80 e de 90, ficou demonstrada a importância das emoções na racionalidade. No funcionamento cognitivo, as emoções e a razão deixaram de ser consideradas como independentes, influenciando-se mutuamente, o que foi defendido por autores como Gardner (1983), Goleman (1995), Damásio (1995; 1999) e LeDoux (2000).

Os autores tentaram combater a ideia da importância atribuída aos profissionais de áreas de estudo consideradas mais racionais, e abriram caminho à valorização dos profissionais de áreas vistas como sendo mais sensíveis e artísticas pela sua importância ao nível da contribuição para o desenvolvimento do ser humano.

A neurociência consiste no estudo do funcionamento do cérebro, onde se registaram grandes avanços. Por exemplo, Damásio (1998) afirmou que certos aspetos do processo da emoção e do sentimento eram indispensáveis para a racionalidade e que a condição de sentir era a forma mais simples e eficaz do conhecimento surgir na mente, querendo reforçar, assim, entre outros aspetos, o poder da emoção como parte integrante da cognição. Ledoux (2000)

demonstrou que os sinais emocionais eram determinantes para o processo de raciocínio na medida em que podiam ajudar o indivíduo a adaptar-se melhor ao meio envolvente; segundo o autor, a emoção e a razão eram peças inseparáveis, as mentes sem emoções não eram mentes.

Os estudos sobre as emoções, assim como os do cérebro humano foram fundamentais para esclarecer cientificamente a sua importância. A emoção é uma reação libertada imediatamente a algum estímulo emocional que leva a uma reação a alguma situação que proporciona uma sensação agradável ou desagradável. As conexões emocionais percorrem o cérebro muito mais rápido que as cognitivas, isto acontece porque o cérebro emocional está programado para reagir a estímulos emocionais fortes e o cérebro pensante está programado para reagir a estímulos para comparar, analisar de forma mais programada (Aguilar, 2021).

As emoções têm um papel crucial, uma vez que o funcionamento emocional ocorre em todo o cérebro e está em causa um processo neuronal colaborativo com áreas cerebrais, particularmente o córtex pré-frontal e orbito-frontal, sendo que as funções emocionais estão obviamente interligadas com as funções cognitivas e as funções executivas (Fonseca, 2014).

As emoções, como estados mentais negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podendo transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo que causa aversão, aborrecimento ou algo detestável (Fonseca, 2016). Além disso, as emoções também podem afetar a forma como processamos informações e interpretamos eventos. Não esquecer que se trata de um processo complexo.

Salienta-se que cada pessoa experimenta as suas próprias emoções de forma única e subjetiva. E, também, que emoções diferentes têm efeitos diferentes na tomada de decisões e que podem restringir o nosso foco, limitando a nossa capacidade de considerar soluções alternativas.

Vejamos alguns tipos de emoções.

A Surpresa é um dos seis tipos básicos de emoções humanas originalmente descritos por Eckman (2012). Segundo o autor, a surpresa é geralmente bastante breve, mas pode ter efeitos importantes no comportamento humano. É caracterizada por uma resposta fisiológica de susto após algo inesperado, que pode desencadear a resposta de luta ou fuga.

O Medo é uma emoção que ocorre em resposta a uma ameaça iminente ou percebida (LeDoux, 2018). No entanto, o medo também pode ser uma emoção debilitante, especialmente quando é desproporcional à ameaça real ou quando persiste por um longo período. O medo excessivo pode levar a evitar situações ou atividades que desencadeiam essa emoção.

A Ansiedade é uma emoção de expectativa ou apreensão em relação a um evento ou situação futura (LeDoux, 2018). A ansiedade pode afetar negativamente a capacidade de uma pessoa de se concentrar ou tomar decisões.

Em resumo, as emoções de Surpresa, Medo e Ansiedade são emoções importantes que podem ajudar a reagir a situações inesperadas. No entanto, essas emoções também podem debilitar um indivíduo, quando em excesso ou em persistência.

Estes tipos de emoções podem induzir e modular o interesse e a motivação para a aprendizagem (Pekrun, 2006). Segundo o autor, as emoções podem afetar: a utilização de estratégias de aprendizagem e a disponibilidade de recursos cognitivos necessários para a aprendizagem; a motivação e esforço, influenciando o desempenho.

A plasticidade cerebral está relacionada diretamente com as emoções, com a cognição e com o comportamento humano. Todo e qualquer processo cognitivo acompanha uma mudança no aprender e mudanças no corpo relacionadas a processos de ordem emocional. A cognição, a emoção e o comportamento estão relacionados e interligados à aprendizagem. Para que aconteça uma compreensão no processo emocional e, por conseguinte, no processo comportamental do indivíduo, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que a aprendizagem seja estimulada e que as informações sejam guardadas na memória para assim favorecer a aprendizagem quando houver necessidade (Carvalho, et al., 2019). Para obtermos uma aprendizagem com sucesso, é preciso juntar emoção, cognição e comportamento no ato de aprender, juntar funções emocionais nos processos de aquisição de novos conhecimentos. Mesmo na aprendizagem mais complexa, vamos verificar a presença proeminente das emoções no processo (Morais, 2020).

As emoções têm impacto na adaptabilidade, na sociabilidade e, sobretudo, na aprendizagem, onde é inquestionável. É fundamental percebermos que segundo Fonseca (2016), as situações, os desafios ou as tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer emoção de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo, pois neste caso a acessibilidade às funções cognitivas superiores de retenção, de planificação, de tomada de decisão, de execução, de monitorização e verificação ficam bloqueadas e comprometem o funcionamento mental adaptado que retrata o processo de aprendizagem na sua fase final de fluência e de automaticidade. A memória e a aprendizagem juntamente com as emoções vividas pelo indivíduo fundem-se e assim dependem uma da outra para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito (Lopes, 2020).

As emoções influenciam assim diretamente o desempenho humano. A neurociência das emoções revela que as interações complexas entre áreas cerebrais como a amígdala, o córtex pré-frontal, o tálamo e o hipotálamo que formam a base das reações emocionais, podendo afetar positiva ou negativamente o desempenho em diversas áreas, nomeadamente a nível profissional. A redução das emoções negativas e a promoção de emoções positivas, pode contribuir significativamente para melhorar o desempenho dos indivíduos.

Podemos compreender como as emoções afetam a mente e o comportamento, designadamente:

1 - a "mente emocional" tende a prevalecer sobre a "mente racional", pois as emoções têm um poder significativo, devido à própria arquitetura do cérebro humano;

2 - as emoções são o resultado de processos fisiológicos e químicos que ocorrem no cérebro e no organismo. Elas são essenciais para a tomada de decisões, solução de problemas e aprendizagem.

3 - emoções como medo, tristeza, surpresa, ansiedade são facilmente perceptíveis e influenciam diretamente o comportamento e o desempenho em diversas áreas da vida.

4 - emoções reprimidas ou não processadas adequadamente podem aparecer na forma de sintomas físicos e mentais, como crises de ansiedade, pânico e stress (Morais, 2020).

Indivíduos que não tiveram opção na escolha da função a desempenhar deparam-se, *a priori*, com insatisfação, desmotivação e stress (Zacher et al., 2015).

Para Esteve (1999), assumir um papel diferente do até então exercido, num novo contexto, com novas exigências e responsabilidades causa sentimentos de ansiedade e impotência. E adverte sobre as tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se veem obrigados a sofrer uma mudança excessiva num período demasiadamente curto.

Portanto, as emoções exercem uma influência profunda sobre o comportamento, o desempenho e a tomada de decisões, sendo essenciais para a adaptação e o funcionamento do ser humano. Assim, as emoções têm um impacto significativo no nosso bem-estar físico e mental. Têm um papel importante no nosso dia-a-dia, desde o modo como percebemos o mundo à nossa volta, até à forma como reagimos a situações de stress.

Uma vez que a ciência aborda a diversidade humana e ajuda a explicar o comportamento dos indivíduos, apoiamo-nos nas perspetivas dos diversos autores que temos vindo a citar, com o objetivo de sustentar, cientificamente, como as emoções e o seu impacto podem interferir com comportamentos, atitudes e, por conseguinte, com o desempenho. Deste modo, como é que essas emoções, no contexto profissional, no caso concreto dos professores de EE e educadores, podem interferir com o seu desempenho profissional, uma vez que se refletem na forma como se relacionam com colegas, levando a reações impulsivas, a dificuldades de concentração e de tomada de decisões, bem como a uma postura menos colaborativa e proativa.

## **Capítulo II – Questões de investigação, objetivos e método**

No presente capítulo iremos falar acerca das questões de investigação, a temática que consideramos relevante; o motivo da investigação, através dos objetivos; e o método utilizado. No método, abordaremos a fundamentação, a forma como os participantes foram selecionados; os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados na investigação.

### **2.1 Questões de investigação**

Em qualquer trabalho de investigação procura-se um tema ou temática que seja relevante do ponto de vista teórico e que proporcione a aquisição de novos conhecimentos. Deve ainda implicar benefícios e ser de interesse para o investigador. É então necessário definir um tema, comunicar o que se está a trabalhar e quais os objetivos desse trabalho.

A questão de partida “consiste em procurar, enunciar um projeto de investigação (...) através do qual o investigador tenta procurar saber, elucidar e compreender melhor um determinado assunto” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.30). Assim este estudo partiu das seguintes interrogações, às quais pensámos dar resposta no final da nossa investigação:

- a) Quais as consequências do processo de recrutamento dos docentes que fazem parte das ELI para as suas práticas profissionais?
- b) O processo de recrutamento dos docentes influencia a implementação das práticas recomendadas para a IPI?

### **2.2 Objetivos**

O objetivo de um estudo indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação. O objetivo do presente estudo foi tentar compreender qual o impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas nas Equipas Locais de Intervenção Precoce.

Assim, em conformidade com Fortin (1999), os objetivos do nosso estudo foram:

Objetivo geral

Compreender qual o impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas para a IPI.

## Objetivos específicos

- 1 - Perceber como decorre o processo de recrutamento dos docentes das ELI;
- 2 - Identificar as consequências do processo de recrutamento, no desempenho dos docentes, no apoio às crianças e suas famílias;
- 3 - Caracterizar o processo de integração dos docentes nas equipas;
- 4 - Conhecer qual a perceção dos docentes sobre o seu desempenho, no primeiro ano em que exerceram funções numa ELI;
- 5 - Conhecer dificuldades vivenciadas pelos docentes na implementação das práticas recomendadas em IPI.

## 2.3 Método

### 2.3.1 Fundamentação

A metodologia corresponde a um conjunto de procedimentos a serem utilizados na obtenção do conhecimento desejado (Gonçalves et al., 2021).

Antes de se realizar uma pesquisa, primeiro é preciso definir o universo a ser estudado. O universo de uma investigação são todas aquelas pessoas que estão num determinado contexto que lhes permite ter um perfil para responder a determinadas perguntas, sendo que no nosso caso, o universo da nossa investigação são os docentes, educadores e respetivos coordenadores, que exercem ou exerceram funções numa ELI. E, parte-se assim para os participantes, que podem ser definidos dentro do universo, como os indivíduos que responderam à pesquisa (Carvalho, 2016).

Neste estudo, houve uma escolha intencional dos participantes de acordo com critérios precedentemente definidos. Utilizámos, assim, a técnica de amostragem não- probabilística, com o objetivo de obter uma amostra de elementos convenientes. Deste modo, optámos por uma amostragem por conveniência, efetuada segundo critérios bem definidos, tendo em conta os objetivos do estudo. (Figueiredo & Figueiredo 2011).

O estudo é qualitativo e foi realizado a partir da perspetiva: 1) dos profissionais (docentes e educadores), que integraram ou integram a IPI, ou seja, a sua autoperceção sobre o primeiro ano em que ficaram colocados numa ELI; 2) e da perspetiva dos coordenadores que coordenaram uma ELI, ou seja, a sua perceção sobre o primeiro ano em que os docentes desempenharam funções numa ELI.

### 2.3.2 Participantes

Os participantes do presente estudo encontravam-se no meio profissional da investigadora, tendo esta conhecimento da existência de um grupo de professores, através de informação partilhada por outros professores, que tinham sido colocados na IPI, como docentes de uma ELI e cuja experiência não tinha sido positiva, pelo contrário, uma experiência a não repetir.

A seleção dos participantes realizou-se de forma intencional, contribuindo para a recolha de dados relacionada com os objetivos do estudo (Creswell, 2007). De acordo com este autor, é fundamental que os participantes tenham experienciado a questão que se pretende aprofundar, fazendo com que a amostra seja homogénea, garantindo que os dados recolhidos possam contribuir para obter novos conhecimentos.

Neste sentido, os critérios de seleção dos nossos participantes foram os seguintes:

- 1) Docentes e educadores de infância que, no período de 2008/2009 a 2022/2023, foram colocados e exerceram funções numa ELI, sem conhecimento prévio dessa possibilidade de colocação.
  - a. docentes de Educação Especial (EE), grupo de recrutamento 910, com Pós-graduação ou Mestrado em Educação Especial e com qualquer tipo de formação inicial prevista na legislação (educadores de infância, docente das várias disciplinas, como português, inglês, espanhol, alemão, matemática, história, educação tecnológica, informática, música, ciências, estudo do meio, física, química, filosofia, educação física, ...) e diferentes níveis de ensino (Educação Pré-escolar; Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos; Ensino Secundário);
  - b. educadores de infância, sem formação em educação especial (domínio cognitivo-motor, intervenção precoce), que exercem/exerceram funções numa ELI, através do processo de recrutamento realizado pelo ME.
- 2) Coordenadores de uma ELI, na qual existiram docentes e educadores de infância que foram colocados e exerceram funções na ELI, sem conhecimento prévio da existência dessa possibilidade.

Assim, fazem parte do estudo dois tipos de participantes: 5 professores de EE e 4 educadores de infância; e 3 coordenadoras de ELI, totalizando doze participantes. Nos professores de EE, encontramos profissionais com diferentes habilitações, áreas disciplinares e ciclos. Dos 9 entrevistados, um é licenciado em Matemática e Ciências (2º Ciclo do Ensino

Básico), 1 em Design de Comunicação (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), 4 em educação de infância, 1 em Antropologia e, posteriormente, em História (2º Ciclo); 1 em 1º Ciclo, com variante em música e, finalmente, 1 com licenciatura também em música (1º Ciclo). À exceção de um participante, todos os restantes tinham formação especializada, ou seja, pós-graduação ou mestrado em Educação Especial.

### 2.3.3 Instrumentos

A recolha de dados é parte fulcral de um processo de investigação. Para Fortin (1999, p.240), “os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos.”

Assim, a opção da técnica da entrevista semiestruturada, prendeu-se com o facto de permitir uma interação verbal, assim como o acesso às representações que as pessoas têm sobre as situações, os fenómenos, respeitando “os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 194). Para além disso, os guiões das entrevistas foram elaborados com o intuito de verificar se a maneira como os docentes foram recrutados para a IPI tem impacto na implementação das práticas recomendadas.

Para o desenvolvimento deste estudo realizamos doze entrevistas semiestruturadas, efetuadas a docentes de Educação Especial (cinco), a educadoras de infância (quatro) e a coordenadoras de ELI (três). Optou-se ainda pela elaboração de dois guiões de entrevista semiestruturada (apesar das suas semelhanças), um direcionado às coordenadoras e outro às docentes/educadoras, conforme anexo 1 e anexo 2, uma vez que existiam pequenas diferenças.

De modo a facilitar a relação com os participantes e processo de recolha de dados, integrou-se nos dois guiões de entrevista uma primeira parte que permitiu a caracterização da carreira profissional dos participantes. Deste modo, as respostas dos participantes, professores de EE e educadores, relativamente à sua carreira profissional, ocorreram sobre as seguintes questões: tempo de serviço exercido na formação inicial; tempo de serviço exercido na formação especializada; níveis de ensino lecionados; funções desempenhadas numa ELI; primeiro ano colocado/ exercer numa ELI, com formação especializada, recrutado pelo grupo 910 (Educação Especial); primeiro ano colocado/ exercer numa ELI, sem formação especializada, recrutado pelo grupo 100 (Educação de Infância); se ainda mantém funções numa ELI; se já não mantém funções numa ELI; os motivos para a continuidade numa ELI; os motivos para a não continuidade numa ELI. As respostas dos participantes, coordenadores, embora similares, ocorreram sobre os temas: habilitações literárias: formação inicial; habilitações literárias: formação especializada; tempo de serviço exercido na formação inicial; tempo de serviço exercido na formação especializada; níveis de ensino lecionados; funções desempenhadas numa ELI; tempo de serviço como coordenadora de uma ELI.

Procurámos assegurar que os participantes fornecessem dados sobre o primeiro ano em que desempenharam funções numa ELI e que os coordenadores também o fizessem relativamente a essa situação.

#### 2.3.4 Procedimentos

Enumeram-se os procedimentos considerados relevantes para a pesquisa em questão.

Os participantes foram identificados em contexto profissional, através da nossa observação direta do modo como os docentes de educação especial e educadoras de infância, colocados no agrupamento e através da partilha de informação entre docentes. Existiam docentes que tinham colegas que tinham sido colocados como docentes de uma ELI, através do ME e que tinham referido que esse ano tinha sido um ano muito difícil. Deste modo, a identificação dos participantes decorreu de contactos informais e da colaboração de docentes, que promoveram o contacto entre a investigadora e os participantes.

O contacto inicial com os participantes, para indagar a sua disponibilidade para participar no estudo, foi direto e individual, através de um telefonema. Confirmada a disponibilidade para ponderar a participação no estudo, enviou-se um email, especificando os objetivos do mesmo; a disponibilidade para qualquer esclarecimento acerca da participação do entrevistado e o Consentimento Informado (anexo 3). Assegurada a participação dos docentes no estudo, as entrevistas foram agendadas e marcadas de acordo com a sua disponibilidade. Uma vez que existiam participantes que se encontravam colocados em diferentes zonas do país, as entrevistas foram todas realizadas por videoconferência, com recurso à plataforma *Zoom*, o que se considerou a garantia de uma maior homogeneidade na recolha de dados.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com a anuência dos respetivos participantes, para facilitação da transcrição dos dados, mas preservando o anonimato dos mesmos, destruindo os ficheiros após a transcrição anónima da informação. Assim, a identificação dos participantes foi codificada. Cada entrevista semiestruturada foi identificada, sendo o participante identificado com a letra E (Entrevistado) e um número que regista a ordem real da realização das entrevistas (exemplo E1, E2, ...). Nas entrevistas às coordenadoras, os participantes foram identificados da mesma forma, com o mesmo código e seguindo a mesma ordem.

Seguidamente, as entrevistas foram transcritas com recurso ao *software Word transcriitor*, que permite a conversão da gravação de áudio ou vídeo em formato escrito.

Posteriormente, foram identificados temas ou padrões nos dados, codificando-os, o que envolveu atribuir numeração e/ou cores às partes das transcrições que capturassem as ideias principais.

Após a codificação dos dados, estes foram organizados em categorias, subcategorias e, quando apropriado, indicadores.

## Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados

No presente capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados, tendo como base todo o enquadramento teórico e os objetivos do estudo. Deste modo, constam da nossa apresentação os dados obtidos das 12 entrevistas realizadas. A terminologia utilizada no presente estudo, denominando docentes de EE e educadores de infância, corresponde à terminologia utilizada no(s) concurso(s) de colocação de professores.

A apresentação dos resultados será dividida em três partes: 1) a caracterização profissional dos participantes; 2) a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas aos docentes de educação especial e aos educadores de infância; 3) a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas aos coordenadores das ELI.

### 3.1 Caracterização da carreira profissional dos participantes

#### 3.1.1 Professores de EE e educadores de infância

As respostas dos participantes relativamente à sua carreira profissional contemplaram 8 questões, sendo estas relativamente : ao “tempo de serviço exercido na formação inicial”; ao “tempo de serviço exercido na formação especializada”; aos “níveis de ensino lecionados”, às “funções desempenhadas numa ELI; ao “primeiro ano colocado/ exercer numa ELI, com formação especializada”, recrutado pelo grupo 910 (Educação Especial); ao “primeiro ano colocado/ exercer numa ELI, sem formação especializada”, recrutado pelo grupo 100 (Educação de Infância); à recolha de informação “se ainda mantém funções numa ELI”, ou “se já não mantém funções numa ELI”; aos “ motivos para a continuidade numa ELI” ou “para a não continuidade numa ELI”.

Caraterizando a carreira profissional dos participantes, percebemos que, no âmbito da sua formação inicial, 4 (44,4%) participantes tinham experiência em educação pré-escolar e 5 (55,5%) professores de EE mencionaram que tinham experiência profissional em 1º, 2º e 3º ciclos e secundário. Assim, nos “níveis lecionados na formação inicial”, evidencia-se o 1º ciclo (7 participantes; (77,7%), com idades dos alunos compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade; seguido do 2º ciclo (5 participantes; (55,5%), com faixas etárias dos alunos entre os 10/11 e 12 anos de idade; o terceiro ciclo, 5 participantes; (55,5%), com idades dos alunos entre os 12/13, 13/14 e os 15/16 anos de idade; e, por fim, a educação pré-escolar (crianças dos 3 aos 6 anos de idade), com 4 participantes ( 44,4%).

Embora 2 (22,2%) dos participantes não tenham mencionado o “tempo de serviço na formação inicial”, os restantes 7 (77,7%) participantes variam entre 10 e 24 anos de serviço. O participante com mais tempo de serviço (11,1%) tem 30 anos de serviço.

Quanto à formação especializada, 4 (44,4%) participantes explicaram que a sua “experiência enquanto professores de EE”, foi na educação pré-escolar; 5 (55,5%) participantes no 1º, 2º e 3º ciclos e 1 (11,1%) no ensino secundário.

Constata-se, assim, que o nível mais lecionado “na formação especializada” foi o 1º, 2. e 3º ciclos, cuja faixa etária dos alunos é entre os 6/7 anos e os 15/16 anos de idade. Seguidamente a educação pré-escolar, com a faixa etária das crianças entre os 3 e os 6 anos. E finalmente, o ensino secundário cuja faixa etária dos alunos é entre os 15/16 e os 18 anos de idade.

Fazendo a comparação, podemos afirmar que os participantes possuem mais tempo de serviço, ou seja, mais experiência a exercer funções docentes no âmbito da sua formação inicial do que a exercer funções como docentes de EE. Vejamos: a média de anos de tempo de serviço na formação inicial é de 17 anos, tendo o participante com mais tempo de serviço, 30 anos de experiência e o participante com menos tempo de serviço, 10 anos; a média de anos de tempo de serviço na formação especializada como docentes de EE é de 6 anos e 6 meses, tendo o participante com mais tempo de serviço, 13 anos de experiência e o participante com menos tempo de serviço, 2 anos.

Em relação às “funções desempenhadas numa ELI”, todos os participantes exerceram o cargo de docente quando desempenharam funções numa ELI, tendo sido contratados pelo ME através do concurso nacional de recrutamento de docentes/ Reserva de Recrutamento ou em Ofertas de Escola.

Salienta-se que os 4 (44,4%) participantes com formação inicial em Educação da Infância (Grupo 100) foram colocados na IPI, através do seu grupo de recrutamento de formação inicial, não tendo ainda a formação especializada em educação especial. Três (33,3%) deles, especializaram-se, após a colocação na IPI:

E3 - “E acabei por, até hoje, não fazer ainda a especialização em educação especial.”;

E4 - “(...) educação especial, ... domínio, ... intervenção precoce. Eu fui tirar a pós-graduação depois de ter lá estado (na IP). Para aí em 2016.”;

E5- “Em 2014, se não me engano, fiz a especialização”.

Os outros 5 (55,5%) docentes foram recrutados pelo grupo de recrutamento de educação especial, 910.

O primeiro ano em que os participantes foram colocados e desempenharam funções numa ELI, ou seja, a subcategoria “primeiro ano colocado/exercer numa ELI” decorreu entre o ano de 2009 e 2023.

Dos 9 participantes, 2 (22,2%) ainda “mantêm funções numa ELI”, enquanto 7 (77,7%) participantes “já não mantêm funções numa ELI”.

Os 2 participantes que continuaram a desempenhar funções na ELI clarificaram que os seus “motivos para a continuidade numa ELI” relacionaram-se com o facto de os contratos

terem sido renovados pela escola, com o seu consentimento, sendo que um dos participantes afirma que aceitou a renovação do contrato, porque ficava perto de casa:

E1 - "(...) quando vim para a ELI, foi o primeiro ano que eu fiquei perto de casa. (...) E, portanto, eu queria manter-me perto de casa, era um objetivo." E outro participante, porque assegurava a continuidade de exercer a sua profissão no seguinte ano letivo e assim, perfazia dois contratos sucessivos, faltando-lhe só um para poder ficar vinculado ao ME:

E6 - "Mais um ano. Fui reconduzido. Porque tinha de trabalhar e preciso de três contratos anuais e sucessivos para vincular".

Os outros (77,7%) participantes, que não continuaram numa ELI, justificaram-no com o facto de 1) nunca mais terem sido selecionados, através do concurso nacional de recrutamento de docentes ou em oferta de escola, para a IPI; e 2) não selecionarem escolas que recrutassem para a IPI, como se exemplifica:

E5 - "Entretanto, nunca mais fiquei. Fui, fui ficando sempre no 100, colocada no 100";

E7 - "No terceiro ano, então concorri (ao concurso nacional de recrutamento de docentes) e fui parar à PEL (escola de referência que recruta para a IPI);

E2 - "(...) nunca mais escolhi escolas que recrutavam para a IPI".

### 3.1.2 Coordenadores de uma ELI

As respostas destes participantes relativamente à sua carreira profissional contemplaram 7 questões, tendo estas a ver com: habilitações literárias: formação inicial; habilitações literárias: formação especializada; tempo de serviço exercido na formação inicial; tempo de serviço exercido na formação especializada; níveis de ensino lecionados; funções desempenhadas numa ELI; tempo de serviço como coordenadora de uma ELI.

Relativamente à formação inicial deste grupo de participantes, uma possui licenciatura em terapia da fala (E10 - "Terapeuta da fala licenciada."), outra, mestrado em Psicologia Educacional (E11 - "Mestrado integrado em psicologia educacional.") e outra, licenciatura em Educação da Infância (E12 - "(...) a minha formação inicial é educadora de infância, (...)").

Destas 3 participantes, 2 (66,6%) fizeram a formação especializada:

E10 - "... não.";

E11 - "É a minha especialização, é em psicologia educacional.";

E12- "(...) Depois fiz. à posteriori, uma especialização já no domínio cognitivo e motor e posteriormente fiz, portanto, uma outra especialização sobre intervenção precoce.".

No que diz respeito aos níveis de ensino, todas têm experiência com a faixa etária dos 0 aos 6 anos:

E10- "(...) dos 0 aos 6 anos. Foi através do CRI da ... (ONG), que, entretanto, chamaram-me para integrar a equipa da ELI (...);

E11- "Então, dos 0 aos 6 anos, quando comecei enquanto técnica de intervenção

precoce na infância (...);

E12 - “Portanto, há aqui uma larga experiência de intervenção precoce, dos 0 aos 6 anos.”

Na formação inicial, isto é, na licenciatura, mencionam uma larga experiência, quantificando-a, como por exemplo:

E10- “(...) faz 29.”;

E11- “Ora bem ... 11.”;

E12- “Eu tenho quase 40 anos de serviço, portanto, como vês... a outra é sempre como educadora de infância.”.

Quanto à experiência das 2 participantes que realizaram a formação especializada, mencionam:

E11 – “Ora bem ... 11.”;

E12 - Como professora de educação especial, eventualmente, estou há uns 10 anos, ...”.

De acordo com o critério de participação no estudo, todas desempenharam a função de coordenadoras numa ELI, como podemos observar nas seguintes unidades de registo:

E10 – “(...) coordenação.”; E11- E depois, (...) comecei a desempenhar as funções de coordenação na ELI.”; E12- “Sou coordenadora da equipa técnica e docente, portanto da ELI (...)”.

E quanto ao tempo na função referem que:

E10- (...) “estive 4 anos na coordenação.”;

E11- “(...) comecei a desempenhar as funções de coordenação no CRI e há 2 anos na ELI.”;

E12- “Há 2 anos e meio.”.

### **3.2 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas realizadas aos docentes de educação especial e educadores de infância**

No presente subcapítulo procedemos à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes de EE e aos educadores de infância, onde determinamos 8 categorias e 51 subcategorias (anexo 4). Algumas subcategorias induziram a indicadores que serão identificados nas respetivas subcategorias e apresentados os resultados correspondentes.

#### **3.2.1 Categoria 1 - Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce**

Com 110 unidades de registo, esta categoria divide-se em 8 subcategorias: *tinha*

*conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento, sem nenhuma unidade de registo; não tinha conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento, com 13 unidades de registo; falta de preparação para o exercício da função, com 14 unidades de registo; tipo de informação acerca de todas as possibilidades de colocação, com 15 unidades de registo; tinha informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI, com 6 unidades de registo; não tinha informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI, com 12 unidades de registo; tipo de informação/ conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI e de como os adquiriu, com 13 unidades de registo; motivos para o desconhecimento da legislação, com 38 unidades de registo, divididos pelos 4 indicadores correspondentes. Esta subcategoria originou 4 Indicadores: a) Não se informou como deveria acerca da legislação, com 6 unidades de registo; b) Falha da entidade onde se especializou, que não informou acerca da possibilidade de poder ser colocada em IP, com 4 unidades de registo; c) Omissão de informação por parte do ME, no site da DGAE e na documentação para o processo de recrutamento de docentes com 17 unidades de registo; d) Outros motivos, com 11 unidades de registo.*

Nenhum dos participantes referiu que *tinha conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento*. Aliás, todos os participantes salientaram que *não tinham conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento*. Exemplificando, os participantes afirmam:

E1 - “Não.” (Não estava informada acerca de todas as possibilidades da colocação);  
e o participante E2 refere: “Não.” (Não estava informada acerca de todas as possibilidades de colocação).

E3 - “Zero. Eu sabia zero.”

Na *falta de preparação para o exercício da função*, todos os participantes concordaram que não estavam preparados para a função que desconheciam existir e que deveriam exercer:

E2 - “Porque ninguém está preparado”;

E6 - “E de repente põem-te ... primeiro, a faixa etária com que tu nunca trabalhaste que é dos 0 aos 6 e não fazes ideia nenhuma do que é aquele desenvolvimento, aquela gente (...);”

E9 - “Eu sabia lá o que tinha de fazer!!!”.

Quanto ao *tipo de informação acerca de todas as possibilidades de colocação*, todos os participantes desconheciam que podiam ficar a exercer funções na IPI, através dos grupos de recrutamento 100 e 910:

E1- “Ou seja, que também estava abrangida a intervenção precoce? Não, para mim a educação especial era o primeiro ciclo, o segundo ciclo, o terceiro ciclo (...).”

E2 - (...) a ideia que eu tinha era que ao concorrer para o 910, a única coisa que eu iria, as únicas funções que eu iria desempenhar eram só mesmo na educação especial. Ou seja, sabia que podia ir para qualquer nível de ensino, desde a pré até ao secundário. Mas não fazia

ideia que poderia ficar numa coisa que se chamava intervenção precoce.

E8 - “Nós, não (...).”

Contudo, 4 (44,4%) participantes *tinham informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI*:

E5- “Sim, sim. Conhecia a existência.” /E7- “Do SNIPI eu tinha, sim, do SNIPI eu tinha. (...).”

Dois dos quatro participantes explicam de que forma conhecem a IPI ou o SNIPI:

E5 – “Sabia o que era, enquanto educadora de sala. Não sabia o que era enquanto docente de intervenção precoce” (a IPI);

E7 – (no sentido de) “(...) a probabilidade de melhorar o desenvolvimento da criança (a IPI), nesse sentido. Não no sentido de que é uma instituição que faz isso ou que faz aquilo, nesse sentido.”

Os 5 (55,5%) participantes que *não tinha(m) informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI* afirmam:

E1 - “Eu nem sabia o que era o SNIPI, o SNIPI sequer, sabia lá o que era o SNIPI”.

E2 - “E, não fazia a mínima ideia do que era aquilo.” (IPI). Com os dados apresentados, podemos afirmar que, na verdade, sete dos nove participantes não tinham conhecimento do que era o SNIPI/IPI.

Quanto ao *tipo de informação/ conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI e de como os adquiriu*, 2 (22,2%) participantes frisaram novamente que desconheciam e que não tinham tido qualquer tipo de informação acerca do que era o SNIPI/IPI:

E3 – “(...) .... Eu não sei... eu não fazia ideia. Sabia lá eu o que era isso! S-N-I-P-I ..., mas o que é isto?!”

E 4 – “(...) nem sequer sabia o que era a Intervenção precoce (...).”;

Um (11,1%) dos participantes afirmou que teve contacto com colegas que estavam na IPI, através da realização de reuniões:

E9 – “(...) já tinha tido contato com colegas que estavam na intervenção precoce, através de reuniões que tivemos, (...).”;

Três (33,3%) participantes tiveram conhecimento e informações aquando da sua colocação na IPI, nos agrupamentos de referência para a IPI:

E2 – “(...) foi assim que eu fiquei, que eu descobri que havia uma intervenção precoce, que havia uma ELI.” [Quando no agrupamento lhe disseram que tinha sido colocada na IPI].

E5 – “Do SNIPI só tive conhecimento quando fui para a intervenção precoce. Aí é que eu conheci o SNIPI.”;

Os três (33,3%) últimos participantes, tiveram conhecimento quando estavam a realizar as suas licenciaturas ou especializações:

E1 - “Eu não tinha conhecimento de nada, mas eu depois quando comecei a trabalhar ali, eu lembrei que tive uma disciplina qualquer, educação especial, no primeiro mestrado, que nos ensinou a fazer as “growings”, (...);

E7 - “Como lhe digo, na parte curricular (aquando da frequência do mestrado), quando falamos da intervenção precoce, (...);

“Quando estava a tirar o curso, portanto, na, na licenciatura, nós tivemos, (...) em várias disciplinas, nós íamos tocando nesse assunto. (...).”

Para determinar os *motivos para o desconhecimento da legislação* pelos participantes agruparam-se as unidades de registo nos seguintes indicadores:

a) Não se informou como deveria acerca da legislação:

E1 - “E depois também culpa minha, não é? Porque eu devia ter conhecimento da legislação e nem sequer conhecia o decreto da intervenção precoce (...);

E6 – “Eu é que não me informei, ...”;

b) Falha da entidade onde se especializou, que não informou acerca da possibilidade de poder ser colocada em IP:

E 1 - “Eu acho que a primeira coisa que falhou aqui, foi a minha pós-graduação. Não houve nenhuma abordagem.”;

E7 – “(...) mas não naquela convicção de que ok, vejam lá que vocês também podem ir acabar neste espaço e, portanto, nós tivemos uma breve introdução (quando estavam a frequentar o curso de mestrado) digamos assim do que são estas instituições (...)”.

c) Omissão de informação por parte do ME, no site da DGAE e na documentação para o processo de recrutamento de docentes:

E1- “Não especificava que era para a intervenção, dizia só: oferta de escola, X horas, para educação especial do Grupo 910 (...);

E2- “Eu acho que este processo da intervenção precoce está muito mal definido, não só em concursos, mas também nas escolas. E acho que o processo devia ser mais transparente e mais informativo, coisa que não é. (...) E só, e só ficas a saber disso quando chegas lá e és confrontado com este panorama. Não sabes antes.”;

E3- “Em momento algum está lá referido que pode haver a possibilidade de sermos colocados na intervenção precoce, nenhum.” (divulgação/indicações) por parte do ME.”

d) No indicador outros motivos, foram referidos:

1) desconhecimento total da existência da IPI:

E1 – “(...) não tinha noção desta intervenção (...); E2 – “(...) porque ninguém sabe o que é.”;

E3 - “(...) ... Eu não fazia ideia. (...) É que eu não fazia ideia de que eles ... sequer, que nós podíamos referenciar miúdos para eles. Eu não sabia.”.

E5 – “Não faço ideia (...).”.

2) falta de capacitação que a tutela faz aos docentes:

E4 – “A falta de capacitação que eles fazem aos docentes (...).

3) nunca pensou que pudesse ficar a exercer funções numa ELI e consequentemente no processo de colocação de docentes na IPI:

E9- “(...) nunca me passou pela cabeça que eu pudesse ficar na intervenção precoce, logo como é que isso se processava, para se chegar à intervenção precoce.”).

De todos os motivos enumerados pelos participantes, o motivo que se destaca e por eles considerado o mais relevante é, sem dúvida, *a omissão de informação por parte do ME, no site da DGAE e na documentação para o processo de recrutamento de docentes*. Porém, foram enumerados outros motivos que consideramos pertinentes para o nosso estudo, como o facto de alguns dos participantes referirem ainda no mesmo indicador, que *não faziam ideia do motivo para o seu desconhecimento acerca da legislação; porque tinham a certeza de que nunca ficariam colocados na IPI; por desconhecimento total de toda a legislação; assim como desconhecimento de todo o processo de recrutamento*.

3 (33,3%) dos participantes assumiram o desconhecimento acerca da legislação, devido a não se terem informado, algo que lhes competia só a eles, segundo os próprios.

2 (22,2%) participantes remeteram para motivo de desconhecimento da legislação o facto de instituições superiores de educação, aquando da realização da licenciatura e/ou da formação especializada, não abordarem o assunto.

### 3.2.2 Categoria 2 - A colocação em IPI

Com 49 unidades de registo, esta categoria divide-se em 5 subcategorias: *grupo de recrutamento pelo qual foi colocado para exercer funções numa ELI*, com 13 unidades de registo. Esta subcategoria originou 2 indicadores: a) Com formação especializada - recrutado pelo grupo 910, (Educação Especial), com 5 unidades de registo; b) Sem formação especializada - recrutado pelo grupo 100, (Educação de Infância), com 8 unidades de registo; *tomada de conhecimento de que vai exercer as suas funções numa ELI*, com 16 unidades de registo; *argumentos dados pela escola/ME para a colocação em IPI*, com 7 unidades de registo; *incongruências*, com 4 unidades de registo; e *como foi feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP*, com 9 unidades de registo.

Na subcategoria *grupo de recrutamento pelo qual foi colocado para exercer funções numa ELI*, deparamo-nos com participantes que não pertencem à educação especial, ao grupo de recrutamento 910. Referimo-nos a participantes que fazem parte da amostra do presente estudo, que foram recrutados para a IPI, mediante concurso nacional de recrutamento de docentes ou mediante concurso de ofertas de escola e que foram colocados ou seleccionados através do grupo de recrutamento 100. Para além desta situação, estes participantes não

tinham realizado qualquer formação especializada. Nesta circunstância estão quatro dos participantes, segundo o indicador Sem especialização - recrutado pelo grupo 100 (Educação de Infância):

E3 – “(...) grupo 100 (...). E acabei por, até hoje, não fazer ainda a especialização em educação especial. (...)”;

E4 – “(...) ao 100 (...). Eu fui tirar a pós-graduação depois de ter lá estado “(na IP).

Ainda na mesma subcategoria, no indicador com especialização - recrutado pelo grupo 910, (Educação Especial), encontramos 5 participantes:

E1 – “Grupo 910”;

Quanto à *tomada de conhecimento de que vai exercer as suas funções numa ELI*, os participantes foram unânimes em declarar que tiveram aquele conhecimento quando se dirigiram à escola em que ficaram colocados para se apresentar ao serviço, numa reunião, ou na secretaria da escola:

E1- “E só aí (numa reunião), passado para aí 2 ou 3 dias de ter aceitado a oferta de escola, é que tive consciência daquilo que eu ia fazer, na realidade ...”;

E2 – “Quando me fui apresentar, pronto, ninguém me disse nada. Depois vamos para a primeira reunião do grupo, na altura, até acho que era departamento, era departamento (...) E foi aí que nos disseram que aquela escola, era escola de referência para a intervenção precoce. E que nós tínhamos sido contratados precisamente para aquele serviço”.

No que diz respeito à subcategoria *argumentos dados pela escola/ME para a colocação em IPI*, dos quatro participantes que responderam à questão, dois referiram que o argumento utilizado na escola de colocação foi que as educadoras de infância é que possuíam os conhecimentos para exercer funções na IPI:

E3 – “As educadoras é que estão dentro do assunto com estas crianças (...)”;

E8 – (Funcionário da secretaria da escola) “Não, não, não, este agrupamento gosta de pedir o 100, porque sabe que veem educadores e para a faixa etária das crianças que são acompanhadas pela intervenção precoce, normalmente pede do 100, pede educadoras (...)”;

E9 - “Disse (a direção) que faziam isto já de propósito, porque sabiam que noutros anos, portanto, libertando a vaga para o 910, vinham colegas de outros ciclos que não se adaptavam.”.

Outro dos argumentos foi porque não havia grupo de recrutamento para a IPI e assim os docentes eram colocados através do grupo de recrutamento 910:

E7 – “Porque é que eu estou aqui? E responderam-me porque não há grupo (para a IP) e, portanto, é o 910 (justificação dada à participante na escola de colocação). Esta participante, quando questionou o ME por que motivo era através do grupo 910 que os docentes eram colocados na IPI, obteve o seguinte argumento: ““(...) o sistema está assim, portanto. A colega concorreu, a colega aceitou o horário, portanto ...” (Justificação dada à participante nas instalações do ME).

O último argumento dado por uma escola, foi que era devido a esta ser de referência para a IPI, ou seja, que lhe competia colocar docentes na IPI e que os horários para o qual tinha concorrido era precisamente para a IP:

E2 – “E foi aí que nos disseram que aquela escola, era escola de referência para a intervenção precoce. E que nós tínhamos sido contratados precisamente para aquele serviço.”

Na subcategoria *incongruências*, um participante foi colocado, através do concurso nacional de recrutamento de docentes pelo grupo de recrutamento 100, na IPI, sendo educador de infância, e na escola assinou contrato pelo grupo de recrutamento 910, educação especial:

E3 – “Porque depois fiquei a perceber que nós pertencíamos a um grupo diferente, inclusivamente. Quando fui assinar o contrato de trabalho, dizia o grupo 910, que eu nem sequer tenho especialização no 910. E disseram: mas isso agora é assim. Está na intervenção precoce é do 910.”

Na subcategoria *como foi feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP*, só 1 (11,1%) dos participantes referiu que houve opção de escolha, isto é, se queria exercer funções de docente de EE ou de docente de IPI:

E6 - (Numa primeira reunião com a subdiretora do agrupamento, a coordenadora de EE e a coordenadora da ELI houve uma exposição do que era a IPI e deram opção de escolha) “(...) E depois perguntaram se alguém se oferecia para a intervenção precoce (...)”.

Todos os outros participantes referiram que os lugares para a IPI já estavam distribuídos pelos docentes quando estes se apresentaram na escola para começar a exercer as suas funções:

E1- “E quando cheguei à direção, a informação que me deram, foi “olha, pronto, a G. vai trabalhar com meninos da IP.”;

E2 – “(...) qual não é o nosso espanto, quando está a haver a distribuição de serviço, não é, ... Nós éramos 6 contratados na altura e os 6 contratados que entraram naquela altura, fomos todos confrontados com a intervenção precoce, ficamos todos.”;

E3 - “(...)Só um bocadinho, nós vamos chamar a diretora. (na secretaria da escola, no dia que se apresentou ao serviço) Acho que era a diretora na altura. Levaram-me para a direção e disseram: *Muitos parabéns! Muito bem-vinda! A N. foi colocada na intervenção precoce. Na IP. (...)*”.

### 3.2.3 Categoria 3 - Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI

Com 71 unidades de registo, esta categoria divide-se em 5 subcategorias: *impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado(a)*, com 23 unidades de registo; *não houve impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado*, sem unidades de registo; *motivo do impacto emocional ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado(a)*, com 20 unidades de registo; *durabilidade desse impacto emocional*, com 12 unidades de registo;

*motivos para a continuidade em exercer funções na ELI, apesar do impacto emocional, com 16 unidades de registo.*

Na subcategoria *impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado*, todos os docentes revelaram que houve impacto e a forma como o vivenciaram:

E1 – (Ficaste Incrédula?) Não. Fiquei em pânico, não fiquei incrédula. Fiquei em pânico (...) Fiquei *super* assustada, sim.”;

E3 – “Reagi muito mal. Reagi muito mal, (...) Eu saí de lá (da escola), eu posso dizer que chorei o caminho todo até chegar a casa. (...) Pronto, eu posso dizer que o primeiro choque foi muito mau. E foi muito difícil de digerir.”;

E6 – “Não, senhor. Foi horrível, foi horrível. isso a nível emocional, foi horrível. (...) Sei lá o que senti! Angústia.”.

Todos os participantes concordam que o momento em que tiveram conhecimento de que iriam exercer as suas funções na IPI foi muito difícil.

Importa referir que a subcategoria *não houve impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado* não foi referida por nenhum participante.

Na subcategoria *motivo do impacto emocional ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado*, todos apresentaram as suas razões. Encontrámos participantes que desconheciam quais iriam ser as suas funções e que não tinham qualquer conhecimento acerca de IPI:

E1 – “(...)Eu não sei nada disto”;

E5 – “(...) porque nem sequer conhecia. [a IPI]”;

E8- “Normalmente é para ter uma sala, para ter o meu grupo, para estar numa escola o dia todo e sair na minha hora e pronto! E não estava preparada mentalmente para aquilo que me estava a acontecer!! Não sabia nada.”.

Outros participantes justificaram o impacto porque acreditavam que não tinham capacidades para exercer a função que lhes fora atribuída:

E3- “(...) eu não, eu não vou ser capaz de fazer isto. Eu não vou ser capaz de fazer isto, porque eu não percebi. Eu achava-me incompetente (...)”.

Outros, devido à falta de experiência com crianças cuja faixa etária se encontra dos 0 aos 6 anos de idade, assim como a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento dessa faixa etária:

E2 - “E eu fiquei em pânico, porque eu era do terceiro ciclo e secundário.”;

E6- “Imagina, tu não sabes nada daquela faixa etária, nunca ninguém te ensinou. Pá, nunca tinhas ouvido falar, não sabes nada daquilo.

Por último, um participante frisou que, na sua opinião, era impensável a forma de funcionar de uma ELI, a todos os níveis:

E7- “Então aqui começou tudo, não é, porque eu não entendia, porque é que as coisas

(...). Portanto, isto está tudo errado (...).”

No que diz respeito à *durabilidade desse impacto emocional*, quase todos os participantes (80%) afirmaram que foi duradouro. Exemplificando:

E1 – “Como eu me sentia?! Sentia-me sempre em frustração, sempre em frustração, sempre em frustração, a achar que estava sempre a fazer errado, que não estava a fazer bem, que não sabia fazer melhor(...);”

E2 – “(...) porque eu fiquei num estado de ansiedade nesse ano! Cheguei ao final do ano que até ataques de pânico tive.”

No entanto, dois participantes consideram essa durabilidade breve:

E4 – “(...) E eu disse: pronto, seja o que Deus quiser e pronto, (...) E eu, rapidamente, (...) [ultrapassou o impacto emocional] (...) também me enquadrei bem. (...) estava com uma disponibilidade emocional boa para coisa (...);”

E7 – “Até novembro, até novembro, foi terrível, (...).”

Não obstante o que foi afirmado anteriormente pelos participantes, nenhum rescindiu contrato nesse primeiro ano como docente de uma ELI, apesar do impacto emocional causado.

Os motivos para a continuidade são relatados na subcategoria *motivos para a continuidade numa ELI*, onde é exposto que a questão da continuidade é quase imperativa para os mesmos:

E1 - “(...) E, portanto, eu queria manter-me perto de casa, era um objetivo.”;

E2 - (...) não podia desistir, porque isso ia interferir, não só no tempo de serviço que não ia ter. Não só ao nível de concurso nacional, porque se denunciasses contrato, iria ficar com penalizações. Ou seja, tu estás ali e é do género, fazes os prós e os contras, só que os contras são muito mais, são muito maiores do que os prós. (...) estava fora de questão desistir, precisamente por causa disso, porque como contratada, o tempo de serviço é essencial para nós conseguirmos colocação. (...) E tu és confrontado com este problema, (...) ... E pensas assim: ok, então vamos lá, porque não?! Então vamos lá, vamos ser atirados às feras, mas vamos lá, porque não temos outra hipótese, porque depois nós não temos mesmo outra hipótese.

E3 – [Alguma vez pensou em alguma vez em rescindir o contrato?] “Eu sei, mas eu precisava do dinheiro. Tinha tido a segunda filha e sozinha com elas, num processo complicado. Percebes?! (...) se eu rescindisse contrato, não tinha forma de voltar a ser colocada esse ano letivo. E se for eu a rescindir contrato, não tinha direito a subsídio de desemprego e depois ficava mais 1 ano sem contagem de tempo de serviço. Percebes?! (...)”

E todos os outros participantes reiteram o que foi afirmado. Em suma os motivos apresentados são: tempo de serviço, penalizações (não poder usufruir de subsídio de desemprego, ficar proibido de voltar a exercer funções nesse ano letivo, manter-se perto de casa.

### 3.2.4 Categoria 4 - Processo de integração na equipa

Com 167 unidades de registo, esta categoria divide-se em 10 subcategorias: *existência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento*, com 2 unidades de registo; *inexistência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento*, com 5 unidades de registo; *a existência de um processo de integração dos docentes nas equipas*, com 6 unidades de registo; *a inexistência de um processo de integração dos docentes nas equipas*, com 8 unidades de registo; *existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*, com 18 unidades de registo; *não existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*, com 1 unidade de registo; *orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa*, com 16 unidades de registo; *inexistência de orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa*, com 6 unidades de registo. *Dificuldades com que se deparou*, com 70 unidades de registo, distribuídas por 11 indicadores: a) Gestão do horário (8 unidades de registo); b) Solidão (4 unidades de registo); c) Adaptação a vários locais (2 unidades de registo); d) Muitas crianças/famílias para acompanhar (1 unidade de registo); e) A função implica a elaboração/preenchimento de muitos documentos (11 unidades de registo); f) Realidade completamente diferente de uma escola (3 unidades de registo); g) Desgaste físico, emocional (2 unidades de registo); h) Gastos monetários (1 unidade de registo); i) Desconhecimento total da função que está a exercer (18 unidades de registo); j) Volume de trabalho (10 unidades de registo); k) Domicílios (10 unidades de registo). *Não se deparou com dificuldades - incongruências*, 1 unidade de registo.

A subcategoria *existência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento* só registou 1 unidade de registo. Apenas 1 participante refere que o agrupamento tinha um processo de integração dos docentes no mesmo:

E8 - (...) o elemento da direção que me recebeu, diz-me assim, (...): olha, nós somos, portanto, a parte da educação da sede é aqui, neste agrupamento, nós é que ficamos com a parte da educação da ELI, e é aqui que vocês tratam de tudo, é connosco.”.

Pelo contrário, 4 participantes (44,4%) dos participantes referem-se à *inexistência de um processo de integração dos docentes* por parte do agrupamento, como testemunharam:

E2 – “(...) quando chegas às escolas, acho que as coisas também estão muito mal, porque andas para lá aos papéis porque também não sabes muito bem o que é, o que não é, não te ajudam, (...)”;

E3 - (A subdiretora do agrupamento) Nós vamos informar, ... nós vamos apresentar-lhe a coordenadora da IP. Vamos ... vai ter uma reunião, ... (...).”.

Os outros 5 participantes (55,5%) nem referem o assunto.

Relativamente à *existência de um processo de integração dos docentes nas equipas*, 6

participantes (66,6%) dos participantes revela a sua existência, como testemunham:

E1 – “(...) marcou uma reunião com a A. (coordenadora da ELI) para ela me explicar tudo (...);

E6 – “(...) fizemos uma reunião para conhecer as técnicas e elas também explicaram e acho que elas acabam por explicar mais, porque tu fazes sempre par como a técnica, nunca é com uma docente.”.

Os outros 3 participantes (33,3%) referem-se à *inexistência de um processo de integração dos docentes nas equipas*:

E7 - Não, não. [não houve processo de integração e de orientação];

E8 – “Pronto, então na altura, nós fomos atiradas um bocadinho...Não fomos, não. Não fomos integradas”.

Consideraram que *existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*:

E4 – “(...) a coordenadora, na altura, explicou-me (...) que te faz ali um enquadramento bom, mal chegas e apanhas a surpresa, mas sabes para aquilo que vais.”;

E6 - Explicaram [as colegas da equipa e a coordenadora]; E9 – “Eh pá, sim. E repetiram as coisas 1001 vez, pá.”.

À exceção de 1 (11,1%) participante, que refere que *não existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*, que: “Nunca houve uma conversa pela coordenadora da ELI a dizer assim olha isto funciona assim, ... Nós fomo-nos inteirando ao longo do tempo”.

A maior parte (6 participantes; 66,6%) dos participantes considera que existiu *orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa*, como podemos atestar:

E1- “(...) a coordenadora da ELI, e, realmente, foi ela que andou muito tempo comigo a acompanhar-me para eu perceber, para integrar. (...) E sim, foi um ano para aprender só, foi um ano só para aprender. Não foi um ano para fazer. Foi um ano para aprender.”;

E2- “(...) fomos a cada um dos jardins, foi uma equipa permanente connosco, ou a terapeuta ocupacional ou a fisioterapeuta, ou por aí fora, apresentar-nos ao contexto e às educadoras e se tivéssemos pais, também aos pais.”.

Contudo, contrariamente, um número reduzido de participantes (3; 33,3%) refere a *inexistência de orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa*:

E5 – “Sempre sozinha, (...);

E7 - Não. ... a única vez que eu fui acompanhada a um domicílio.”;

E8 - Não, não tivemos nada.” [qualquer tipo de orientação ou acompanhamento].

No tocante às *dificuldades com que se deparou*, que originaram 11 indicadores, com 70

unidades de registo, as dificuldades enumeradas foram as seguintes:

a) Gestão do horário: E1- “E isto forminha grande dificuldade, fazer a gestão do meu horário (...);”

b) Solidão: E1 - “Depois estás sozinho, até para beber um café.”;

c) Adaptação a vários locais (2 unidades de registo):

E2 - “Tu andas um dia ali outro acolá, ou melhor, no mesmo dia andas em 3 ou 4 sítios diferentes e tens de te adaptar a cada um deles.”;

d) Muitas crianças/famílias para acompanhar (1 unidade de registo):

E2 – “Com carradas de miúdos (...);”

e) A função implica a elaboração/preenchimento de muitos documentos (11 unidades de registo):

E9 – “É muito papel, muita burocracia”;

f) Realidade completamente diferente de uma escola (3 unidades de registo):

E9 – “(...) porque é muita situação nova, é tudo diferente, completamente diferente.”;

g) Desgaste físico, emocional (2 unidades de registo):

E2 – (...) Não só desgaste físico, emocional, mas também desgaste a nível de tudo.”;

h) Gastos monetários (1 unidade de registo):

E2 (...), mas também implica muitos gastos da tua parte (...). De todo o material que tu tens, carro, tu tens de ter carro, tens de ter computador, tens de ter telemóvel. Não te dão absolutamente nada. Todo o material de trabalho é teu.;

i) Desconhecimento total da função que está a exercer (18 unidades de registo):

E6 – “estava completamente à nora. Não fazia a mínima do que era para fazer.”;

j) Volume de trabalho (10 unidades de registo):

E2 – Tu, ali, estás a fazer coisas que nem dá tempo para planear às vezes. Tudo isso é um volume de trabalho, que é uma coisa inimaginável!!!”;

k) Domicílios (10 unidades de registo):

E3 – “Para mim, foi o mais difícil (os domicílios). Não imaginas aos sítios que fui! Eu tinha tanto medo!!!”

Destacam-se que as três dificuldades mencionadas, ordenadas de acordo com as frequências obtidas: o Desconhecimento total da função (7 participantes); seguindo-se a dificuldade Volume de trabalho (5 participantes); e finalmente, a Gestão do horário e A função implica a elaboração/preenchimento de muitos documentos (ambas com a referência de 4 participantes).

Em *não se deparou com dificuldades - incongruências*, a participante fala de si própria, no sentido em que as dificuldades sentidas se devem ao facto da sua colocação ser incorreta, pois não tinha concorrido para o lugar que estava a exercer.

### 3.2.5 Categoria 5 - Após o processo de integração da equipa

Com 18 unidades de registo, esta categoria possui uma única subcategoria: *procedimentos e atitudes tomadas após o conhecimento de todo o processo acerca da função que ia exercer*, com 18 unidades de registo.

Nesta subcategoria, podemos verificar que todos os participantes, à exceção de um, enveredaram por uma investigação individual para aprofundar os seus conhecimentos acerca de IPI, a fim de colmatar a sua falta de capacitação para a função. Para além disso, tentaram fazer da melhor forma possível o que era esperado naquele novo papel, aceitando aquele novo desafio. Corrobora-se o que se afirmou anteriormente com:

E1- “(...) nós somos profissionais, e quando nos dão uma tarefa, tu tens que ... se não sabes, vai pesquisar, tu vais ver e depois tens de saber executá-la, porque é esse o teu dever, é para isso que te pagam, não é?! Para executar o melhor possível.”;

E2 - “(...), mas se é para fazer, é para fazer (...), então, é tipo, vamos agarrar o touro pelos cornos, e andar para frente, pronto.”;

E6 - “(...) Eu tive de ir ler tabelas de desenvolvimento e o Nuno Lobo Antunes, .... É pá, tive de estar a ler, porque tu não tens (conhecimentos), não é?!”.

Salienta-se um participante ter exercido as suas funções como docente de uma ELI de uma forma diferente do que era suposto:

E7 – “Ok, então eu vou desempenhar o meu horário o melhor possível mesmo. Vou desempenhar a minha, o meu, o meu, ... o meu desempenho vai ser em trabalho direto (como docente de EE), porque se não me deixarem fazer o trabalho direto, eu vou meter baixa (...). É assim a partir do momento em que eu consegui que me deixassem trabalhar no terreno (como queria), intervencionando dentro daquilo que eu sabia melhor fazer, as coisas depois correram muito bem para mim (...)”

### 3.2.6 Categoria 6 - Implementação das práticas recomendadas em IPI no primeiro ano em que exerceu funções numa ELI

Com 81 unidades de registo, esta categoria está dividida em 8 subcategorias: *a existência da implementação das práticas recomendadas*, com 4 unidades de registo; *a inexistência da implementação das práticas recomendadas*, com 13 unidades de registo; *dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as crianças*, com 8 unidades de registo; *não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as crianças*, com 2 unidades de registo; *dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as famílias*, 11 unidades de registo; *não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as famílias*, 1 unidade de registo;

*incongruências*, com 23 unidades de registo; *outras dificuldades sentidas*, com 19 unidades de registo.

Quanto à subcategoria *a existência da implementação das práticas recomendadas*, à exceção de três participantes, todos os outros consideram que conseguiram cumprir a sua função, relativamente à orientação e articulação entre as famílias e a comunidade:

E1 - “(...) eu consegui fazer encaminhamentos para consultas no CDC, e eu, isso, consegui fazer bem. Portanto, toda esta logística, assistentes sociais, de enfermagem, terapias, todo este caminho, eu consegui fazer, porque era mais fácil.”;

E3 – “(...) tratei da papelada que precisavam.”;

E4 – “Conseguir, eu consegui. Eu cumpri com os papéis, com os timings.”

No entanto, todos estão de acordo no que concerne *a inexistência da implementação das práticas recomendadas*:

E1- “(...) tinha noção, mas tinha noção também, que não era aquilo que se pretendia. Não era o que se pretendia, não era aquilo que se pretendia como intervenção, não era aquilo que eu estava a fazer.”;

E2 – “É gigantesco e no início não corre nada bem. No início não corre mesmo nada bem. Eu acho que não corre para ninguém. Pá e depois vais fazendo como podes. Basicamente é isso”.”;

E9 – “(...) não apliquei as práticas.”

Em *dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as crianças*, a primeira dificuldade apresentada foi a incapacidade de as implementar, devido à falta de capacitação para a função:

E2 - Foi olhar para aquelas crianças e olhar para aqueles pais e pensar: como é que eu os vou ajudar se eu nem ... se nem eu própria sei como é que hei de pegar nisto?! (...) as dificuldades eram imensas. Porquê? ... Era a primeira vez que estava a ser confrontada com crianças tão pequenas, não é?

E3 – “Com as crianças, tendo em conta o que sabia como educadora, fiz como sabia, mas ... foi muito difícil, pois eu não tinha formação para os problemas dos miúdos, ... (...) As problemáticas ... os atrasos de desenvolvimento, ... trissomias, autismos”;

E6 – “Portanto, de repente põe-te à frente, imagina uma criança autista. Então dá lá estratégias para este indivíduo, pá. Ficas a anhar, né?!”.

Para além disso, referiram também o confronto com uma faixa etária que desconheciam, bem como o seu desenvolvimento e a dificuldade que encontraram na aplicação da teoria:

E2- “E tu por mais que leias as etapas de desenvolvimento de uma criança, depois, como é que vais pôr isso na prática?! É difícil.”

É de salientar a afirmação de um participante, relativamente à subcategoria, *não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as crianças*:

E7 - “(...)”, mas é assim, a partir do momento em que eu consegui que me deixassem trabalhar no terreno, intervencionando dentro daquilo que eu sabia melhor fazer, as coisas depois correram muito bem para mim, correram bem para mim (...).”

As *dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as famílias*, foram também a falta de capacitação:

E2 – “É como se tivesses um novelo e não tivesses ponta, e agora tu vais desembrulhar aquilo como?! Não tens, não tens forma de desembrulhar e pronto e andei embrulhada ali uns tempos.” [Não tinha conhecimentos para trabalhar com as famílias];

E3 – “Sem dúvida nenhuma [sentiu muitas dificuldades devido a não ter conhecimentos] ... Como é que eu posso fazer uma coisa para a qual não tenho conhecimento?! Que fui lá parar e nem sei o porquê.”

Outra dificuldade referida, foi gerir o tempo dos apoios domiciliários:

E1 – “Mas o mais importante da intervenção são, nomeadamente, os primeiros encontros com as famílias, porque é aqui que tu fazes uma observação, tens de observar a criança, tu tens de dar tempo à família para falar. E tu chegas ali e pronto. Então vamos começar, que só temos 1 hora ...(...) Se uma mãe começar a falar contigo, se um pai começar a falar contigo, se ela [família] tem um problema grave, se há uma necessidade de falar, obviamente que tu tens de estar ali disponível, porque faz parte, eticamente. Não faz parte, não está escrito, mas eticamente tu tens de estar ali, disponível para a família.”

Um dos participantes indicou dificuldades ao nível da comunicação com as famílias, uma vez que eram não falantes da língua portuguesa. Outro, declarou que:

E8 - “Eu senti dificuldade em tudo. Em tudo, tudo. Em tudo, em tudo, porque até perceber o processo, não é?! Até compreender o processo e quais as etapas, as várias etapas(...)”.

E por último, a indisponibilidade das famílias:

E7 - “(...) são a disponibilidade das famílias.”

Quanto à subcategoria *não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as famílias*, o participante E6, apesar de ter dito que se apercebeu da prática centrada na família na sua pós-graduação em IPI, refere que:

E6 - “E o trabalho com as famílias é como eu te digo, é difícil, mas eu sei fazê-lo e sempre o soube (...)”.

Acerca das *incongruências*, achamos pertinentes algumas situações irregulares narradas por alguns dos participantes, tendo em conta que:

1) Houve a recusa da implementação das práticas:

E7 - “Temos pena, pronto, é a minha incompetência, mas eu domicílios não faço!”. O mesmo participante refere: “Inconcebível não haver não haver um apoio direto ...(...). A intervenção, seja ela o que for, do foro educacional, do foro médico, do foro social, tem que ser em contexto direto, entendo eu. Porque se não for em contexto direto, a prática é zero e o

resultado vai ser zero.”

2) Não houve intervenção centrada na família:

E5 - “Nós não fazíamos domicílios. / (...) não existiu, por exemplo, o trabalho com as famílias.”;

E9 - “(...) só tinha contexto escolar. (...)”.

3) Não se equacionou sequer a intervenção nos contextos da criança:

E7- (...) quando iniciamos, arranjam-me aquela salinha da ELI, lá no centro de saúde. (...) Nunca me recusei, como lhe digo, a intervencionar as crianças (em apoio direto). Depois, como aquele espaço era muito exíguo, as crianças começaram a ser intervencionadas na própria sala da ELI”.

E8 - “Estava com ele, ia trabalhar com ele estratégias, que era o que eu fazia, trabalhava com ele individualmente...”.

4) Nunca tinha ouvido falar em Práticas Recomendadas ou dificuldades em perceber o conceito:

E5 – [Primeira resposta à questão sobre as dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as crianças e com as famílias] “As crianças aceitaram muito bem, (...). Não, não houve nunca algum tipo de hostilidade, nem por parte das instituições. Nem das famílias.”;

E5 - [segunda resposta, após a explicitação da investigadora] “Nalguns casos sim, porque não, não, ... não sabia como é que havia de agir, especificamente, com aquela patologia, percebes?!”.

*Outras dificuldades sentidas* em que os participantes referem outras dificuldades. Assim, destacam-se as seguintes:

1) Gerir o tempo com as famílias e conseqüente atraso e acumulação de trabalho:

E1 – “Tu tens ... tu fazes um agendamento em que tens mais ou menos 1 hora para cada família, não é!? Pronto. 1 hora, 10 minutos entre cada família, iguais para outra família, 10 minutos, pronto, andas assim. Só que eu chegava à família e eu estava lá 3 horas, se fosse preciso. A família tem uma necessidade extrema de falar com alguém. Estas famílias não têm ninguém. (...) “Então, eu comecei a perceber ... eu estou aqui há 3 horas. Eu já perdi 2 famílias do dia de hoje e vou ter de encaixá-las no resto da semana. No dia a seguir perdi mais 2, que vou ter de encaixar com as outras 2 que já tinha perdido. “(...) depois tu vais atrasar todo o resto do teu trabalho(...)”.

2) Domicílios em zonas sociais problemáticas:

E3 - “Com as famílias, em casa, como não me sentia muito à vontade ... nos domicílios, (...) fui a sítios assustadores. Não eram só casas normais. Eu fui a barracas, ali naquelas zonas complicadas ali do S., que eu tinha medo de lá entrar sozinha (...) Eu posso dizer que fui assediada por pais. Pá, se calhar há coisas que ... Não é?! Tu estás em casa... Eu estive em

casas onde a mãe dizia: ai, eu vou só ali à mercearia e iam beber até que ... chegavam no fim da terapia ..., do tempo que eu estava lá em casa, completamente alcoolizadas. E deixavam-nos sozinhas dentro das barracas.”

3) Indisponibilidade dos colegas no contexto escolar:

E6- “(...) se a criança tiver em contexto educativo, ainda tens que rezar para que a educadora faça o que tu pedes, (...)”.

4) Perceber o processo da implementação das práticas recomendadas:

E9 - “(...) foi muito complicado eu conseguir entender o processo. (...) Eu fiquei completamente baralhada, completamente à toa, desorientada, completamente. [Não percebeu o que eram as práticas recomendadas e o que havia de fazer.]

### 3.2.7 Categoria 7 - Autoavaliação de desempenho no primeiro ano em que exerceu como profissional de uma ELI

Com 49 unidades de registo, esta categoria divide-se em 4 subcategorias: *conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado*, sem unidades de registo; *não conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado e autocrítica em relação ao seu desempenho*, com 9 unidades de registo (sendo uma, uma autocrítica por parte da participante); *autoavaliação do seu desempenho*, 9 unidades de registo; *consequências do seu desempenho no primeiro ano, ao nível da intervenção para com as crianças e para as famílias*, com 21 unidades de registo. Esta subcategoria originou os indicadores: a) “Consequências ao nível da criança (7 unidades de registo); b) Consequências ao nível da família (10 unidades de registo); c) Inconsequências (4 unidades de registo).

Nenhum participante considerou que *tinha conseguido implementar as práticas recomendadas como aconselhado*.

Na subcategoria *não conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado e autocrítica em relação ao seu desempenho*, existe um participante que refere:

E1 - “(...) Eu lembro-me que no primeiro ano, eu fazia, eu produzi muitos jogos em casa, fiz muitos jogos para levar para as famílias. E a intervenção não é nada disso, tu não tens de fazer nada para levar para as famílias.” - em vez de responder à questão correspondente à subcategoria, fazendo uma crítica ao seu trabalho.

Todos os outros consideram que não conseguiram implementar as práticas recomendadas como aconselhado:

E3 - (Ri-se) “Achas?! Se eu nem sequer sabia o que andava a fazer ... se para mim nada fazia sentido, se não percebia, se era tudo chinês.... Claro que não! Nem eu nem ninguém! Mesmo que te digam que sim, não pode ser, porque ...porque... se é tudo novo ... se nem sabes o que aquilo é ... Como? Impossível! Não, não... não acredito.”

E os outros participantes reiteram:

E4- “Não, vais aprendendo, sem dúvida.”;

E9 - “Pois. Com toda a certeza que não apliquei as práticas.”.

Na *autoavaliação do desempenho*, os participantes autoavaliaram-se numa escala de níveis de 1 a 5, em que o nível 1 é Muito Insuficiente; nível 2, Insuficiente; nível 3, Suficiente; nível 4, Bom; nível 5, Muito Bom. A maior parte dos participantes considerou de forma Muito Insuficiente ou Insuficiente o seu desempenho: E1 - “Eh pá! Entre o 2 e o 3. Foi muito insuficiente. Mas depois, já para o fim, já um pouco suficiente, portanto, ali um 2,5.”; E2 – “E no início do ano era um – 4, não?!”; E3 – “Um 1,5...”.

Nas *consequências do seu desempenho no primeiro ano, ao nível da intervenção com as crianças e com as famílias*, quase todos os participantes remetem para a existência de consequências tanto para as crianças como para as famílias, nos indicadores correspondentes. Contudo, no indicador Inconsequências, vemos as afirmações de alguns dos participantes:

E7 – “(...) eu adotei um modelo muito clínico, que é: tu vais à clínica que tem lá os materiais; fazes e vens para casa e eu adotei muito esse modelo. E para as famílias estava tudo bem, porque eu também era a primeira vez que lá ia. Este era o rosto que elas estavam a conhecer da ELI pela primeira vez./ (...) o que eu propus e que eu coloquei, porque eu quando fiz os PIIP, em quase todos os PIIP que eu fiz, eu pus os 2 ou 3 primeiros objetivos, que eram os meus que eu queria alcançar com aquela criança em contexto escolar e depois punha 2 ou 3 da família, porque quando se constrói um PIIP é baseado na informação e da necessidade daquela família, para implementar uma estratégia para que aquele objetivo seja alcançado; porque a família é que está mais tempo com eles, mas não é, por acaso. A escola é que está mais tempo com eles, portanto, para mim, fazia sentido fazer ao contrário, então eu fiz ao contrário.”;

E8 – “Eu, eu preferia ... e eu dizia isto muitas vezes e, é pá, e continua a ser verdade; eu, eu, eu preferia ter 50 crianças para dar apoio ...(...)” [Na sua opinião não houve consequências porque sabia dar apoio às crianças, só não sabia ou tinha dúvidas relativamente à documentação].

### 3.2.8 Categoria 8 - Consequências do processo de recrutamento

Com 80 unidades de registo, esta categoria divide-se em 11 subcategorias: *não identifica as consequências ao nível da intervenção com as crianças, culpabilizando-se*, com 1 unidade de registo; *identifica as consequências ao nível da intervenção com as crianças*, com 9 unidades de registo; *não identifica as consequências ao nível da intervenção com as famílias, culpabilizando-se*, com 1 unidade de registo; *identifica as consequências ao nível da intervenção com as famílias*, com 7 unidades de registo; *incoerências*, com 6 unidades de registo; *não existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*,

sem unidades de registo; *identifica que existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, 10 unidades de registo; *não identifica relação entre o processo de recrutamento e o desempenho, culpabilizando-se*, 2 unidades de registo; *razões pelas quais existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, 10 unidades de registo; *razões pelas quais não existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, sem unidades de registo; *propostas de melhoria do processo de recrutamento de docentes para a IPI*, apresenta 34 unidades de registo. Esta subcategoria originou os seguintes indicadores: a) Abertura de um grupo de recrutamento específico para a IP” (13 unidades de registo); b) Informação no site da DGAE e nos concursos de recrutamento” (21 unidades de registo).

Nas subcategorias *identifica consequências ao nível da intervenção com as crianças*, e *identifica consequências ao nível da intervenção com as famílias*, a maior parte dos participantes considera que existem:

E3 – “Não tiveram uma intervenção como deveriam ter a todos os níveis, (...)”;

E4 – “(...) se não fizeres o teu trabalho, se não o fizeres com uma boa eficiência, não estás a acrescentar nada. Estamos a perder tempo, tendo em conta que estamos a falar de uma intervenção precoce. Andamos aqui um ano a empatar.”;

E7 – Indiretamente. Exatamente. Diretamente e indiretamente, sim. Em todos.” [a forma como é feito o recrutamento vai-se repercutir em todos, famílias. Crianças].

Contudo, existem participantes que apresentam *incoerências*. Um dos participantes afirma:

E4 - “Olha, teve consequências para mim, porque me causou alguma ansiedade e frustração, porque eu pensava: Eu não sei fazer isso. Mas também não tinha de saber, porque nunca tinha estudado para tal, né?!”.

Deparamo-nos com um participante que *não identifica as consequências ao nível da intervenção com as crianças e famílias*, culpabilizando-se:

E4 – “Olha é assim: isto é muito fácil nós pormos a culpa nos outros e eu podia dizer assim à partida: olha isto correu tudo muito mal, porque eu não sabia para aquilo que eu ia, OK? (...)” / (...) E, portanto, eu dizer que eu não fiz bem, porque não sabia para o que ia, não é desculpa. Eu dizer que não consegui fazer melhor, porque não me deram as ferramentas também não é desculpa.”

A maior parte dos participantes refere que *existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*:

E2 – “O meu desempenho é uma consequência do processo de recrutamento.”;

E4 – “Sim, sim, não tenho dúvidas, claro que sim.”;

E8 – “Sim, sem dúvida. O meu recrutamento para a intervenção precoce não devia ter

acontecido assim”.

Houve um participante que *não identificou qualquer relação entre o processo de recrutamento e o seu desempenho, culpabilizando-se*, devido a não se ter informado:

E1 – “(...) E esta relação é, como diz o outro, minha culpa, minha grande culpa, porque foi minha culpa não ter feito isto melhor e não saber que a intervenção precoce existia e é assim esta a forma que eu vejo e por isso e por eu achar que eu tinha responsabilidade e tinha de fazer o melhor possível, ... (...) na verdade, nós somos profissionais, e quando nos dão uma tarefa, tu tens que ... se não sabes, vai pesquisar, tu vais ver e depois tens de saber executá-la, porque é esse o teu dever, é para isso que te pagam, não é?! Para executar o melhor possível.”

Nenhum participante considerou que *não existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*.

Em relação à subcategoria *razões pelas quais existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, os participantes mencionaram as seguintes razões: devido à falta de informação acerca da possibilidade de exercer funções numa ELI e conseqüente falta de capacitação, primeiramente tem de haver aprendizagem e enquanto estão a aprender, a intervenção não é eficaz:

E1 - “Quando vem um docente que não sabe nada e que foi parar ali por obra de alguma entidade divina, primeiro aprende e enquanto está a aprender, a intervenção não é feita como se espera, né?!”; na obrigatoriedade de desempenhar uma função que se desconhece, devido ao processo de recrutamento, o desempenho tem a ver com esse fator:

E3 - “Obviamente que tem tudo, claro. Eu fui lá parar nem sei como. Ainda hoje não sei. Fui obrigada a fazer um trabalho, sim, fui obrigada... que nunca tinha ouvido falar, que para mim era chinês e que não, não fazia sentido nenhum para mim. O que eu fiz teve diretamente a ver com a forma como fui lá parar.”; porque vão exercer uma função para a qual não se candidatou, que implica conseqüências ao nível do desempenho:

E4 – “Se estás a ser recrutada para uma coisa a que não te candidataste, nunca poderás fazer um bom trabalho ou dificilmente farás.”;

E7 – “Porque se calhar se tivesse sido recrutada como intervencionista precoce, se calhar tinha, mas noutros moldes, se calhar. Portanto, mais próximo daquilo que era preconizado do que propriamente daquilo que, daquilo que eu fiz, (...)”.

E 8 - “Então é assim, tu és recrutada para uma coisa à qual não te candidataste... não é?! Nem sequer ouviste falar. Como é que posso desempenhar essa função bem?!”; a forma como são recrutados prejudica todo o funcionamento da intervenção relativamente ao desempenho dos profissionais:

E5 - Este tipo de recrutamento prejudica todo o funcionamento, o funcionamento em si, o nosso desempenho (...); não estão capacitados para a função, nem ao nível da teoria:

E6 – “Se não é a minha área, se nem estou capacitado para isso .... É que nem a teoria eu sabia e ...tu quando saís de um curso, podes não ter experiência, mas sabes a teoria... Eu nem sabia o que fazer. Nem nunca tinha ouvido falar daquilo.”; função muito diferente daquela para a qual estão capacitados:

E9 – “É um trabalho completamente distinto, (...)” (de docente de educação especial).

No que respeita à subcategoria *razões pelas quais não existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, nenhum participante considerou a *inexistência de uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*.

Por acordo de todos os participantes, foi inevitável constar da subcategoria *propostas de melhoria do processo de recrutamento de docentes para a IPI*, os indicadores: a) Abertura de um grupo de recrutamento específico para a IP e b) Informação no site da DGAE e nos concursos de recrutamento. Vejamos algumas das unidades de registo do primeiro indicador:

E1 - “Olha, para já criar-se um grupo de recrutamento diferenciado do 910.!”;

E2 – “Quando eu digo um concurso à parte, com um grupo direcionado para a intervenção precoce. (...) Um concurso à parte porque é uma área muito específica e só deveria ir para lá quem quisesse realmente desempenhar essas funções.”

Quanto ao segundo indicador, um participante declara:

E1 – “Tu vais ao Ministério da saúde e existe o SNIPI, está logo no Centro de Desenvolvimento da Criança, está identificada a parceria com o SNIPI. Tu vais ao Ministério da Segurança Social e tens lá o SNIPI. Tu vais ao ME e onde está o SNIPI? Não tenho nada. Onde é que está?! (...) Essa escola [de referência para a Intervenção precoce] devia estar identificada como sendo uma escola de intervenção precoce” [no concurso].

E os seguintes reiteram a omissão de informação por parte do ME:

E2 – “A primeira, acho que está muito mal definido os termos do concurso e as opções que nós temos para concorrer, ou seja, tu à partida estás a concorrer a um grupo que sabes que é o 910, que é o domínio cognitivo e motor e que isso te dá acesso à educação especial e não aparece em lado nenhum, nem aberturas de concurso, nem em lado nenhum que tu podes ficar num, numa intervenção precoce.”

E3 - “Haver informação quando concorremos, por exemplo. Existir qualquer coisa nos concursos, nos concursos, sei lá ... nos documentos dos concursos, no *site* do ministério, ... Isso é muito importante para .... para que as pessoas não vão como eu”.

Em suma, todos os participantes referem que a solução para colmatar as consequências do processo de recrutamento existente, é melhorar o processo com a abertura de um grupo de recrutamento específico para a IPI e a existência de informação no *site* da DGAE, na documentação que diz respeito aos concursos de recrutamento de docentes.

### 3.3 Apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas às coordenadoras de uma ELI

No presente subcapítulo procedemos à análise de conteúdo das entrevistas às coordenadoras de uma ELI, onde determinamos 9 categorias e 34 subcategorias, (anexo 5). A análise dos resultados será complementada de acordo com evidências fornecidas pelos participantes, através de unidades de registo. Segue-se agora a apresentação e a análise dos resultados obtidos, mediante as 9 categorias do segundo grupo.

#### 3.3.1 Categoria 1 - Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce na Infância

Com 19 unidades de registo, esta categoria divide-se em 5 subcategorias: os *docentes colocados não tinham conhecimento de que poderiam exercer as suas funções numa ELI*, com 7 unidades de registo; os *docentes tinham conhecimento acerca do que é a IPI*, com 7 unidades de registo; os *docentes não tinham conhecimento acerca do que é a IPI*, com 5 unidades de registo; os *docentes não tinham conhecimento acerca do que é o SNIP*, com 5 unidades de registo; os *docentes colocados tinham conhecimento de que poderiam exercer as suas funções numa ELI*, sem nenhuma unidade de registo.

No que concerne os *docentes colocados não tinham conhecimento de que poderiam exercer as suas funções numa ELI*, desconheciam:

E10 - “Todos os que ingressavam de novo e nessa altura tínhamos uma equipa praticamente nova todos os anos, não, não sabiam.”;

E12- “Desconhecimento total.” (...) a ignorância é total (...).”

No que diz respeito a subcategoria *os docentes tinham conhecimento acerca do que é a IPI*, as participantes afirmam que uma minoria tinha algum:

E10 – “Alguns já tinham feito algum trabalho na área, mas uma minoria (...). Outra situação, é que tinham colaborado também como educador (...)”;

E11 – “Por exemplo, tivemos aí há um tempo, uma professora que nós percebemos especificamente que ela sabia que aquele agrupamento era um agrupamento de referência para a ELI (...)”.

Nas subcategorias *os docentes não tinham conhecimento acerca do que é a IPI* e *os docentes não tinham conhecimento acerca do que é o SNIP*, relatam que tinham muito pouco conhecimento:

E10 – “(...) Quase ninguém conhecia. (...) mas assim de grosso modo, não [não tinham conhecimento do que era a IPI];

E11- “Desconhecem os serviços sim, desconhecem o serviço, desconhecem o SNIP,

desconhecem aquilo que é a intervenção precoce na infância, sim.”;

E12- “(...) não tinham ouvido falar de nada acerca de intervenção precoce. (...)”.

Segundo as participantes, os docentes tinham muito pouco conhecimento ou nenhum acerca da IPI e do SNIPI.

### 3.3.2 Categoria 2 - Colocação numa IPI

Com 11 unidades de registo, esta categoria divide-se em 2 subcategorias: *como é que os docentes têm conhecimento de que vão exercer as suas funções numa ELI*, com 5 unidades de registo; *como é feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP*, com 6 unidades de registo.

No que se refere à subcategoria *como é que os docentes têm conhecimento de que vão exercer as suas funções numa ELI*, é afirmado que tomam conhecimento quando já estão na escola, exatamente quando é feita a distribuição de serviço, provavelmente numa reunião:

E10 - “Depois, quando era feita a distribuição de serviço, era-lhes aí dito que eles iam para a equipa de intervenção precoce, (...)”;

E11 – “Eles têm conhecimento disso no momento da distribuição de serviço (...) quando a escola faz a distribuição do serviço (...)”;

E12 – “(...) no início do ano letivo, as pessoas que entram como contratados, atenção, como contratados, reunimos com as pessoas todas do 910 (...)”.

Na subcategoria *como é feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP*, só uma das participantes refere que existe opção na escolha para exercer funções na ELI:

“(...) se tivermos, tivermos vagas, né?!”, os docentes podem optar por exercer funções na IPI ou na EE.”

As outras duas participantes não mencionam essa opção:

E10 - “(...) era-lhes aí dito [na escola, na distribuição de serviço] que eles iam para a equipa de intervenção precoce, (...)”;

E11 - “(...) e normalmente não é propriamente uma escolha delas, não é?!”

### 3.3.3 Categoria 3 - Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI

Com 15 unidades de registo esta categoria divide-se em 3 subcategorias: *reação dos docentes quando têm conhecimento de que vão exercer as suas funções numa ELI*, com 4 unidades de registo; *existe impacto a nível emocional*, com 8 unidades de registo; *durabilidade desse impacto emocional*, com 3 unidades de registo.

Na primeira subcategoria, a *reação dos docentes quando têm conhecimento de que vão*

*exercer as suas funções numa ELI* é de indignação, incerteza, preocupação, embate, segundo as participantes:

E10 - “(...) gerava sempre uma grande onda de indignação, (...).”;

E11 - “Lá está, como não sabem, veem um bocadinho ao incerto, não é?! Vem à incerteza daquilo que as espera (...).”;

E12 - “(...) muito preocupados. “(...) foi um embate, (...)”.

Em *existe impacto a nível emocional*, todas as participantes indicam que existe, de facto:

E10 - “Sim, sim, sem dúvida. (...). Estavam revoltados com tudo.”;

E11 - “(...) revoltadas (...). Pessoas que estavam descontentes, (...)”;

E12 - (...) descontentes, (...) desmotivadas (...). Ah sim, sim, sim, tive aqui situações complicadas, (...). Tivemos aqui muitas pessoas, inclusivamente, até tive aqui pessoas de ter uma longa conversa com elas e até lhes dizer, se calhar, era importante fazeres uma paragem, não estás capaz de dar seguimento.

Na subcategoria *durabilidade desse impacto emocional*, existe uma participante que refere que há docentes que ““(...) tínhamos pessoas que continuavam zangadas o resto do ano e sempre muito indignadas (...)”, no entanto as outras participantes mencionam que a duração do impacto se ia atenuando:

E11 - “(...) por exemplo, no início vêm revoltadas, porque sabem que têm que andar com o seu carro próprio, isso logo no início nota-se isso, mas depois isso vai atenuando. Volta, por exemplo, porque não lhes fazem os pagamentos de quilómetros (...);

E12 - “E pronto e havia outras pessoas, pronto, que ficavam resignadas e, ok, vamos lá aprender algo novo e trabalhar e fazer e abraçar este projeto novo como uma nova experiência. E o impacto vai atenuando-se (...)”.

#### 3.3.4 Categoria 4 - Prática profissional e desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI

Com 12 unidades de registo esta categoria divide-se em 2 subcategorias: *consequências para a prática profissional devido ao desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI*, com 8 unidades de registo; *quantificação dos casos de docentes que apareceram ou aparecem com desconhecimento de que podem exercer numa ELI*, com 4 unidades de registo.

Todas as participantes atestam que existem *consequências para a prática profissional, devido ao desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI* enumerando-as.

E10 - “(...) isso transparecia depois, quer no funcionamento da equipa, quer na relação entre colegas, quer no trabalho do dia a dia, porque a acabavam por boicotar um bocadinho o trabalho que é suposto fazer na intervenção precoce, acabando por dar continuidade a um trabalho que faziam na educação especial, que não é isso o que é preconizado na intervenção

precoce.”;

E11 – “E as consequências que eu noto são, o que é que elas dizem, então eu não vou para A.M e para o P, porque não me vão pagar os quilómetros e, por exemplo, metem obstáculos às vezes aos casos que são distribuídos, por exemplo, não, não vou para essa distância, vai alguém que receba os quilómetros, por exemplo. E já o desgaste que os carros têm, aquilo que a gente gasta em combustível, depois é uma zona com um raio de ação enorme. Pronto, e essa, essa é outra das consequências, ainda que vestindo a camisola ...”;

E12 – “(...) eu falo na equipa, porque isso depois também traz uma desestabilização na organização e no funcionamento da nossa equipa, porque estas equipas têm de funcionar mesmo, mesmo. É imperativo e é mesmo imperativo. (...), portanto, não se identificavam com o trabalho, etc, etc. e depois metiam atestado, faltavam muito. Portanto, isto trazia constrangimentos imensos, muito grandes mesmo, quer com as famílias, quer inclusivamente com as equipas pedagógicas.”;

E12 – “Estou a lidar com situações muito desgastantes [as famílias acabam de ter conhecimento acerca das problemáticas, diagnósticos, comprometimentos dos seus filhos], portanto, se eu não estou bem [se o candidato não está bem emocionalmente, devido a não ter qualquer conhecimento acerca da IPI e de não ter conhecimento da possibilidade de colocação nessa sua nova função] obviamente que não vou conseguir nem passar ao outro nem ajudar a ultrapassar.” [ajudar as famílias]

E continuam a reiterar o aspeto do impacto emocional e a disponibilidade para a exigência de um trabalho que exige tanto do profissional: “(...) não está capaz e disponível para aceitar um tipo de trabalho que exige tanto do outro.”

Referem ainda a falta de capacitação destes docentes sobre o desconhecimento do desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos: “... não têm conhecimento, portanto, da faixa etária dos 3 aos 6 anos. É um erro gravíssimo. [o facto destes docentes serem colocados na IPI].

No que concerne a *quantificação dos casos de docentes que apareceram ou aparecem com desconhecimento de que podem exercer numa ELI* revelam que não são poucos os docentes que aparecem nesta situação:

E10 – “Pá sim, dezenas, para aí, então nós tínhamos 7 docentes, no início até eram 8. Portanto, isto, todos os anos ... estás a ver as pessoas que chegavam sem experiência. Sim, sim, umas largas dezenas.”;

E11 – “7, com essa.”;

E12 - “Ai, não sei dizer, não. Tenho tido vários ao longo dos anos.”

### 3.3.5 Categoria 5 - Processo de integração na equipa

Com 39 unidades de registo, esta categoria divide-se em 3 subcategorias: *procedimentos e atitude da equipa no processo de acolhimento dos docentes*, com 21 unidades. Esta subcategoria deu origem aos indicadores: a) A existência de um processo de integração dos docentes nas equipas (3 unidades de registo); b) Existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI (3 unidades de registo); c) Como são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI (3 unidades de registo); d) Por quem são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI (3 unidades de registo); e) Há orientação/ acompanhamento dos docentes aquando da sua integração na ELI (3 unidades de registo); f) Tipo de orientação/accompanhamento aquando a integração dos docentes na ELI (3 unidades de registo); *procedimentos e acompanhamento do agrupamento no processo de integração na ELI*, com 3 unidades de registo. Esta subcategoria deu origem aos indicadores: a) A existência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento (3 unidades de registo); b) A inexistência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento (sem unidades de registo): *procedimentos e atitudes dos docentes no seu processo de integração - postura dos docentes relativamente à explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*, com 14 unidades de registo.

Na subcategoria *procedimentos e atitude da equipa no processo de acolhimento dos docentes* existem os seguintes procedimentos, que podemos verificar através dos indicadores e respetivas unidades de registo:

a) A existência de um processo de integração dos docentes nas equipas:

E10 – “Sim.”;

E11 – “Pronto, mas normalmente a integração é feita assim.” [tem uma reunião com apresentação de diapositivos sobre o que é a IPI, a explicação de todo o processo e acompanhamento aos contextos];

E12 – “Quando os docentes nos chegam, eu reúno sempre individualmente, com os colegas.”

b) Existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI:

E10 – “Tínhamos sempre uma reunião geral, primeiro, para os apresentar [os docentes]. Dava logo ali uma explicação do que era isto de intervenção precoce. (...).”;

E11 – “Depois disso, eles apresentam-se cá no serviço e aquilo que eu faço com eles é uma apresentação que nós temos até para os outros contextos sobre aquilo que são as ELI.”;

E12 – “Explico mais ou menos, portanto, a dinâmica.”

c) Como são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI, onde tudo o que diz respeito à IPI lhes é explicado, assim como a passagem de processos, elaboração de processos (PIIP ...) e a explicação das várias etapas do processo:

E10 – “(...) E pronto e depois marcava com as pessoas para passar todo, todo o trabalho, todo ... o que é que era suposto fazer nas diferentes etapas, os documentos, em que isto eram aqui várias horas de injeção de coisas novas.”;

“(...) E depois os documentos e os processos, depois ia explicando, conforme apresentava os documentos, o que é que era suposto, o fluxograma do nosso funcionamento, antes das pessoas irem para o terreno (...).”

E11 – “O decreto-lei, as práticas recomendadas, como é que se sinaliza uma criança à nossa equipa ... Portanto, tudo aquilo que é... tudo aquilo que nós fazemos à comunidade, enquanto explicação daquilo que é um modelo de intervenção precoce. Como é que se sinaliza, que tipo de intervenção se faz, o modelo centrado na família ... Portanto, passo-lhes isso tudo numa conversa. Embora eu tenha os slides que nos vão organizando, estás a ver?! Faço, faço essa conversa toda com elas. Depois, normalmente, passo-lhes um processo modelo. Portanto, um dossiêzinho todo organizado, com a pastinha, com os documentos todos. Depois logo nessa pastinha, vão exemplos de relatórios, um exemplo de um relatório de transição, o exemplo de um relatório de acompanhamento, exemplo de um PII. Passo-lhes esta pasta toda também.”

E12 - Avanço pelo que é que é isto da intervenção precoce, tudo isso que lhe está subjacente, portanto, como é que o serviço está organizado, a nível nacional e depois por equipas, etc., depois explícito, portanto, a documentação que existe. Como é que são os procedimentos.

d) Por quem são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI? Pelas coordenadoras:

E10 – “Era, era eu que apresentava o funcionamento, e o que é que era suposto (...);”

E11 – “Portanto, passo-lhes isso tudo numa conversa (...);”

E12 - “Avanço pelo que é que é isto da intervenção precoce (...).”

e) Há orientação/ acompanhamento dos docentes aquando da sua integração na ELI  
e f) Tipo de orientação/acompanhamento aquando da integração dos docentes na ELI:

E10 – “(...) preparar bem as pessoas, preparar bem minimamente as pessoas, que não vinham com formação nenhuma. “;

E11 – “E depois, normalmente antes de irem para o terreno, fazemos uma reunião de equipa, onde vamos ver se há mais dúvidas, vamos integrar na equipa e não sei quê e depois, nas primeiras vezes ainda não vão para o terreno, ficam a ler os processos que herdaram não é, porque normalmente essas pessoas que entram de novo vão herdar processos de alguém, não é?! Antes de irem para o terreno, faço questão que elas minimamente se integrem dentro daquilo, dentro de cada família; normalmente nós também conhecemos as famílias e vamos dando um feedback”;

E12 – “Depois, portanto, íntegro essa pessoa, tento apresentar essa pessoa na equipa

para ela também ir percebendo como é que nós funcionamos. “.

E10 – “Depois nós as 5 distribuíamos as pessoas por nós as 5, para andarmos ali uma semana a acompanhar essa pessoa. Primeiro, a pessoa acompanhava-nos a nós aos nossos casos. (...) Depois começamos a apresentar os casos deles e nós, sempre, como parceiras, a acompanhá-los aos novos casos que, depois tínhamos de deixar, os deixar, porque também temos os nossos casos.”;

E11 – “E inicialmente, eu tento ir pelo menos às famílias mais complicadas, acompanhar a primeira e segunda visita domiciliária. E aí, depois desenrascam-se. Vão ter que se ir desenrascando e vão trazendo as dúvidas que vão tendo e pronto. (...). Pronto, ajudamos e orientamos à medida que vão precisando.”

E12 – “E, nunca entra, portanto nunca segue para o trabalho direto sozinha, portanto. Dou sempre um espaço primeiro, um espaço para ela, para essa pessoa se inteirar dos processos que tem; dou x dias para a pessoa, como eu digo, estudar, entre aspas, os processos, portanto, ver o que é que está, como é que a informação está organizada, que problemáticas é que estão em causa etc., etc. E depois proponho sempre que ela acompanhe uma outra pessoa, técnica e ou e também uma outra pessoa, portanto, docente para perceber aqui. Normalmente este processo decorre sensivelmente entre 2 semanas. Depois ela vai ter que dar início aos seus processos, mas todos os processos que nós temos nunca são iniciados de uma forma isolada. É sempre com o seu parceiro de caso e é sempre dessa forma que depois continua.”

Na seguinte subcategoria *procedimentos e acompanhamento do agrupamento no processo de inclusão /integração na ELI*, salienta-se que as participantes, através do indicador

a) A inexistência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento, referem que não existe por parte do agrupamento qualquer tipo de integração dos docentes:

E10 - “Que éramos nós, a prata da casa que fazíamos o melhor que podíamos, não é?!” [Eram os técnicos da ELI e a respetiva coordenadora que faziam a integração];

E11 - “(...) normalmente é feita uma reunião inicial entre a coordenação da educação especial e nós (...)” [existe só uma reunião no início do ano letivo com os docentes que ficaram colocados na IPI, com a coordenação da educação especial e a coordenação da ELI];

E12 – “(...), portanto, íntegro essa pessoa (...)”.

Na subcategoria *procedimentos e atitudes dos docentes no seu processo de integração - postura dos docentes relativamente à explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI*:

E10 – “(...) E as pessoas não estão disponíveis para ouvir” (devido ao seu estado emocional);

E11 – “Tivemos uma que se apresentou. E que fizemos a explicação do que era isto tudo e depois bazou, rescindiu contrato.”;

E12 – “Dizer-te que tenho tido sempre excelentes profissionais ou que tenho tido sempre pessoas, portanto, com um perfil ajustado, não, não tenho de todo.”

### 3.3.6 Categoria 6 - Depois do processo de integração na equipa

Com 32 unidades de registo, esta categoria divide-se em 2 subcategorias: *dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa*, com 19 unidades de registo; *motivos das dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa*, com 13 unidades de registo.

Em relação à subcategoria *dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa*, os participantes enumeraram as que a seguir se apresentam, juntamente com as unidades de registo correspondentes, que permitiram aferi-las.

A primeira dificuldade referida, foram os domicílios:

E10 – “Para os encontros, para os domicílios, que era o ponto que os mais assustava.” /”. Ficam logo transtornados com os domicílios.”;

E12 – “(...) para algumas pessoas é talvez, se calhar, um dos fatores que as leva a não querer continuar no ano seguinte, é o trabalho, portanto, que é feito no contexto de família (...)”.

Seguidamente, o facto de não conseguirem desvincular-se do papel de docentes de EE:

E10 – “(...) eles faziam um apoio fora do contexto escolar, fora de sala, (...)”;

E11 – “Então das primeiras dificuldades, eu acho que é desvincularem-se daquele modelo da educação especial.”;

E12 – “Sim exatamente é terem essas dificuldades, saírem do papel de professora de educação especial e conseguirem desempenhar o papel de técnica da ELI. E nos contextos, claro.”.

Depois, a dificuldade na consultoria colaborativa:

E10 – “Depois trabalharem na consultoria colaborativa com a educadora de sala, era muito difícil.”;

E12 – “E então, portanto, esse trabalho de colaboração, portanto, esse trabalho de consultoria que deve ser efetivo, as pessoas ainda não interiorizaram devidamente (...)”.

Em seguida, a gestão do horário:

E10 – “(...) a gestão do horário é muito complicada fazer (...)”.

Posteriormente, a falta de capacitação em desenvolvimento infantil:

E12 – “Portanto e portanto, depois, se não falarem a linguagem do desenvolvimento infantil, mais dificuldades têm. Porque eu posso até recolher a informação, mas depois nem consigo perceber onde é que a informação que eu recolhi vai encaixar, (...)”;

Por fim, seguir os procedimentos dos processos:

E12 – “(...) E os procedimentos, portanto, é assim, quem integra o serviço novo, tem

sempre, obviamente, se há muitos procedimentos, portanto, tem dificuldade em segui-los, (...)”.

Na segunda subcategoria, os participantes apresentam os *motivos das dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa*, que foram aferidos pelas unidades de registo que lhes correspondem.

O primeiro motivo foi a exposição em relação aos outros (famílias) e estes perceberem a sua falta de capacitação para a função:

E 10 - “(...) estarem expostos.” [na situação dos domicílios, de mostrar a sua falta de capacitação e de as famílias o perceberem];

Depois, o facto de não conseguirem deixar de exercer o papel de docente de EE:

E10- “(...) fazem o que faziam como docentes de educação especial, aquilo que lhes dá segurança e onde se sentem confortáveis” .;

E 11 – “(...) porque é muito difícil para elas perceberem que já não vão dar apoios diretos e é muito difícil para elas perceber que aqui descaracterizam-se um bocadinho da professora de educação especial e que são técnicas de intervenção precoce.”.

A seguir, não estão preparados para a consultoria:

E10- “Não estavam preparados para esta partilha com a colega.” [para trabalharem com consultoria colaborativa]”.

Seguidamente, o motivo referido é a dificuldade na gestão dos horários:

E10 - “Muito fácil derraparmos nesta situação (na gestão do horário). Temos situações em que as pessoas não iam, não aparecia ninguém. (...)”.

Logo a seguir, a Integração num novo serviço:

E12 - “(...) integra um serviço novo (...)”.

Posteriormente, falta de capacitação sobre desenvolvimento infantil e domicílios:

E12 - “(...) não falarem a linguagem do desenvolvimento infantil, (...)”;

“(...) porque as pessoas, portanto, não vêm preparados, não vêm preparados para ir, portanto, a casa das famílias (...)”.

Depois, a documentação abundante:

E12 - “(...) porque isto vive também de muitos registos, têm de fazer os registos sempre no próprio processo, de registos da intervenção”.

Finalmente o motivo referido é a Instabilidade/disponibilidade emocional:

12 - “(...), portanto, muitas das vezes, essas pessoas já vêm fragilizadas com as suas vidas pessoais. Porque são do Norte, são do Sul, porque têm famílias, portanto já não estão bem com todo o seu percurso, (...)”;

E12 - “Exige da nossa parte que estejamos estáveis, que estejamos bem connosco próprios, inclusivamente, porque, porque eu não consigo, não é, passar ao outro, confiança, eu não consigo passar ao outro informação, portanto, fidedigna, (...)”

E12 - “(...) eu não consigo criar relações, portanto, positivas, quando eu não estou bem.”  
Portanto, lá está, volto outra vez ao que disse inicialmente, se a pessoa me chega e se já não está bem, se não vem disponível, portanto, ela não vai estar capaz, portanto, de fazer este tipo de trabalho.”

### 3.3.7 Categoria 7 - Implementação das práticas recomendadas pelos docentes no primeiro ano em que exercem funções numa ELI

Com 30 unidades de registo, esta categoria divide-se em 2 subcategorias: *dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas com as crianças e com as famílias*, com 18 unidades de registo e *motivos das dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas*, com 12 unidades de registo.

Podemos verificar que as *dificuldades observadas pelas coordenadoras no que diz respeito a implementação das práticas recomendadas pelos docentes, em relação às crianças e famílias*, através das unidades de registo correspondentes, foram as que seguidamente são referidas.

A primeira dificuldade foi o foco de deixar de se centrar na criança:

E10 – “(...) e de deixarem de ter o foco só na criança, não é fácil, (...)”;

E 11 – “A maior dificuldade das colegas era perceber que tinham de deixar de ir para um cantinho. da sala com o puto, estás a ver, ou tirar o puto do contexto e irem trabalhar com eles individualmente. Eu acho que o perceber isto, é, é, é das maiores dificuldades delas (...)”.

Seguidamente, a consultoria:

E10- “Passar à consultoria (...)”.

Depois, a dificuldade referida, foram os domicílios/a família:

E10 “(...) os domicílios, estar ali com a família, (...) passar estratégias à família era muito complicado. As famílias, não a veem como um elemento capaz de, ou seja, um elemento interveniente no desenvolvimento das crianças.”;

E12 – “(...) ir, portanto, a casa das famílias. (...) Portanto, eu sei que isso ... é uma das grandes dificuldades.”

Por fim, a dificuldade observada, foi na aceitação da importância das práticas recomendadas, relativamente às práticas centradas na família e não na criança, nos contextos e transdisciplinaridade:

E10 – “Exatamente. (achavam que o apoio direto com a criança é que funcionava). Achavam que não é no contexto da criança, não é na funcionalidade das rotinas e não é com o cuidador. Não conseguem perceber a importância da família no desenvolvimento da criança e também não conseguem ver a importância dos contextos e dos cuidadores que estão com a criança e determinar objetivos funcionais.”;

E11 - “(...) e eu acho que isto depois também tem impacto na intervenção nos contextos

naturais que elas, depois também não têm bagagem, (...). Agora, depois a intervenção nos contextos naturais e a parte da transdisciplinaridade é mais difícil para elas. - e eu acho que isto depois também tem impacto na intervenção nos contextos naturais que elas, depois também não têm bagagem, (...).”

Na subcategoria, *motivos das dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas*, verificaram-se os motivos que se seguem, através das unidades de registo que lhe correspondem. Assim, um dos motivos referidos, foi o facto do papel de docente de EE ser um obstáculo para a função de docente de IPI, na medida que é onde têm conhecimentos e onde se sentem confortáveis e em segurança:

E10 – “Querem fazer aquilo que sabem fazer e que fazem muito bem.” {o trabalho de docente de educação especial}; sim, fazem o que faziam como docentes de educação especial, aquilo que lhes dá segurança e onde se sentem confortáveis.”;

E10 - “(...) eles não as conseguem implementar, porque também não veem vantagem nisso (...)” [uma vez que na sua opinião, não vai resultar];

E 11- “(...) é muito difícil para elas perceberem que já não vão dar apoios diretos (...)”.

Outro dos motivos mencionados, foi que na opinião dos docentes, algumas das novas funções são inaceitáveis/inapropriadas:

E10- “(...) Não é trabalho. Se não estão a trabalhar com a criança, não, não, não estão a fazer nada. “O ensinar a mãe a dar banho ao miúdo, isso não é trabalho de docente, segundo eles.”;

E11- “(...) elas depois entendem que, ok, então se eu não dou, depois é 8 ou 80, então se eu não dou apoio direto à criança, eu vou só lá falar com a educadora. E depois temos educadoras a dizerem: pois ela vem cá e depois só se senta aí a falar comigo.”

A falta de capacitação para a função, foi outro dos motivos referidos:

E11 - “(...) elas depois entendem que, ok, então se eu não dou, depois é 8 ou 80, então se eu não dou apoio direto à criança, eu vou só lá falar com a educadora. E depois temos educadoras a dizerem: pois ela vem cá e depois só se senta aí a falar comigo.”;

E12- “(...) portanto eu chego ali [a casa das pessoas] as pessoas que estão do outro lado, têm altas expectativas.” [e não sabem o que fazer ou dizer relativamente às famílias];

E12 - “(...) porque as pessoas, portanto, não vêm preparados, não vêm preparados para [fazer este tipo de trabalho];

Por fim, o motivo relatado, foi o facto o receio em exteriorizar e revelar a sua falta de capacitação para a função perante as famílias:

“E 12 – “Porque aí é um bocadinho, despir-se de tudo [ir a casa das famílias]. Portanto, a pessoa está ali, se eu não domino, não sei, se eu não tenho estratégias para passar, sei lá, a pessoa sente-se completamente despida: e agora o que é que eu faço?”

### 3.3.8 Categoria 8 - Avaliação do desempenho dos docentes e dos educadores no primeiro ano em que exercem numa ELI

Com 14 unidades de registo, esta categoria está dividida em 4 subcategorias: *conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado*, sem unidades de registo; *não conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado*, com 6 unidades de registo; *classificação do desempenho dos docentes e dos educadores*, com 3 unidades de registo; e *justificação da classificação dada*, com 5 unidades de registo.

Na perspetiva dos participantes, nenhum dos docentes ou educadores consegue *implementar as práticas recomendadas como aconselhado*. Por outro lado, todas as participantes revelam que os docentes ou educadores *não conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado*:

E10 – “Não há qualquer tipo de implementação das práticas. (...) “Não. Muito dificilmente.” [resposta à questão se os docentes conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado];

E11 - “Não conseguiram implementar as práticas no primeiro ano, não, não. (...) Não, não, de todo não. Claro que as práticas recomendadas não são implementadas a 100%.”;

E12 – “Inicialmente, não. Inicialmente não, inicialmente é muito difícil.”.

Quanto à subcategoria *classificação do desempenho dos docentes e dos educadores*, uma participante, avalia de muito insuficiente:

E10 – “Avalio o trabalho deles de Muito Insuficiente.”; outra de insuficiente:

E11 – (...). Dá-lhes o 2.”;

e por fim, temos uma participante que refere que é muito difícil para ela classificar:

E12 – “Mas isso aí é muito difícil de classificar, (...) o de quantificar (...)”. E dá os seus motivos: “Gente com uma ética profissional enorme, portanto, com uma vontade enorme de aprender. É pá, é que chegam aqui e dizem, e até de uma forma humilde: olha, eu não percebo nada disto, eu nunca fiz nada com esta faixa etária, eu nunca ... não sei o que é, como é que isto funciona, ajudem-me; pessoas que pedem ajuda, que pedem ajuda, que pedem ajuda e quando nós nos apercebemos, é pá, às vezes estamos ali, passou 3 ou 4 meses e as pessoas estão a fazer um trabalho excelente.”

Por fim, apresentam a *justificação da classificação dada*:

a) E10 - “Porque adotam outro papel que não o de intervenção precoce.”;

E10 - “Muitos [docentes] não querem exercer a nova função, o novo papel”;

E12 - Pronto, agora, também tenho tido outras [pessoas=docentes] que, pá, pronto, ainda bem que foram embora, porque o investimento foi muito pouco, não é? Eu tenho aqui pessoas que, é pá, fizeram, porque assim, assim, se lhe exige, até porque não podem ir embora

[ficam porque precisam de ter tempo de serviço e têm punições se rescindirem o contrato um”;

b) E10 - “(...) os que querem [exercer a função de docente de IPI], não conseguem, porque não tiveram formação, não tiveram preparação.”;

c) E10 - “(...) não têm essa capacidade, essa capacidade, porque apesar da educação especial, ser transversal, acho que ninguém... ninguém é capacitado para trabalhar com bebês, capacitados para estar com estas faixas etárias tão pequenas.”;

d) E10 - “E de repente as pessoas chegam aqui e num mês têm de integrar o que eu integrei em anos” [refere-se à impossibilidade de os docentes adquirirem todos os conhecimentos num curto período e conseguirem desempenhar o papel de docente de IPI, sem qualquer conhecimento prévio.];

e) E11 - “Elas não implementam porque [não percebem o que são as práticas recomendadas] ... Estás a ver, perceber o modelo? Não. Perceberam que é para ir a casa para dar umas larachas, que têm de articular com isto, com aquilo e com o outro, estás a perceber?! Não as têm na sua cabeça estruturzinhas [as práticas recomendadas], percebes?!”.

### 3.3.9 Categoria 9 - Consequências do processo de recrutamento

Com 46 unidades de registo, esta categoria está dividida em 5 subcategorias: *consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as crianças*, 8 unidades de registo; *consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as famílias - os profissionais recrutados não têm competência para capacitar as famílias*, 8 unidades de registo; *o primeiro ano de integração na equipa é de aprendizagem*, 2 unidades de registo; *razões pelas quais existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado*, 6 unidades de registo; *melhorias no processo de recrutamento de docentes para a IPI*, com 22 unidades de registo. Esta subcategoria deu origem aos seguintes indicadores: a) Existência de um grupo de recrutamento específico para a IPI (com 4 unidades de registo); b) Docentes com perfil (com 4 unidades de registo); c) Estabilidade do corpo docente na IP (com 6 unidades de registo); d) Reconhecimento da importância da Intervenção Precoce (com 5 unidades de registo); e) Informação explícita nos concursos de recrutamento, por parte do ME, acerca do recrutamento de docentes para a IP (com 3 unidades de registo); f) Informação explícita nos concursos de recrutamento, por parte do ME, acerca do recrutamento de docentes para a IP (com 3 unidades de registo).

Na subcategoria *consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as crianças*, as participantes afirmam que há consequências na intervenção com as crianças, devido à forma como os docentes foram recrutados. Consequências essas ao nível do desenvolvimento:

E10 – “(...) a criança não tem o desenvolvimento, os resultados que se esperava.”;

E11 – “É pá, ao nível do seu desenvolvimento, tem impacto a nível do desenvolvimento, porque se elas não dominam o próprio desenvolvimento das etapas de desenvolvimento, se elas não dominam as ferramentas em termos de comunicação, em termos de comportamento, é pá, obviamente que isto depois vai interferir com o desenvolvimento dos miúdos, não é?!”;

E12 – “É assim, há sempre consequências, porque nós sabemos que um ano na vida de uma criança nesta faixa etária tem, portanto, repercussões.”

O mesmo se passa ao nível das famílias, como podemos verificar na subcategoria *consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as famílias - os profissionais recrutados não têm competência para capacitar as famílias*:

E10 – “São as famílias que não são capacitadas, (...) não são esclarecidas.”;

E11 – “(...) não capacitam as famílias essas colegas.”;

E12 - “Portanto, lá está, volto outra vez ao que disse inicialmente, se a pessoa me chega e se já não está bem, se não vem disponível, portanto, ela não vai estar capaz, portanto, de fazer este tipo de trabalho (com as famílias).”

Na subcategoria *o primeiro ano de integração na equipa é de aprendizagem*, os participantes pensam que se trata, efetivamente, de um ano de aprendizagem. Repare-se:

E11 – “(...) Estão aprendendo.”;

E12- “(...) quando as pessoas estavam capazes de ... aptas para, a dominar, portanto, o tipo de intervenção, não é, iam-se embora (...)” [final do ano letivo].

Enfatiza-se que nos dados analisados ao primeiro grupo (aos professores e educadores), alguns dos participantes referiram o mesmo:

E1 – “E sim, foi um ano para aprender só, foi um ano só para aprender. Não foi um ano para fazer. Foi um ano para aprender.”;

E9 – “Certo, foi um ano de aprendizagem”.

*As Razões pelas quais existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado* foi o facto de estarem a exercer uma função para a qual, na sua perspetiva, não concorrerem:

E10 – “Se as pessoas escolherem virem para aqui, mesmo que não tenham experiência ou tenham conhecimento, vem com outra disponibilidade e com outra disposição de aprender. Tem tudo a ver com a escolha de ter esta experiência e de abarcar todo este conhecimento. É completamente diferente.”

O participante E11 afirma:

“Eu acho que as pessoas viessem (por quererem exercer as funções de um docente de uma equipa de uma ELI), vinham motivadas para vir fazer este trabalho, sabiam minimamente o que era este trabalho, nê?!”;

E12 – “Porque se eu, se eu estou descontente, se eu estou desmotivada, isso depois repercute-se no meu desempenho (...)”.

Nenhuma das participantes considerou que existiam *razões pelas quais não existe uma relação entre o desempenho e a forma como foi recrutado*.

As melhorias no processo de recrutamento de docentes para a IPI apontadas pelas participantes foram, os seguintes indicadores, com as unidades de registo correspondentes:

a) Existência de um grupo de recrutamento específico para a IPI:

E10 – “Haver um grupo de recrutamento específico para a intervenção precoce que as pessoas pudessem concorrer. Quem estava interessado, quem gosta, quem quer gostar, quem quer experimentar, concorrer especificamente nesta área.”;

E11 – “Haver um grupo de recrutamento específico para a intervenção precoce. (...) Porque se fizeram especialização, pelo menos essas já ouviram falar das práticas recomendadas, não é?”;

E12 – “(...) eu acho que sempre se falou no grupo de recrutamento da intervenção precoce. Eu acho que nesse campo, eu acho que isso poderia ser uma mais-valia. (...)”. Fazia-me sentido haver um grupo de recrutamento (...).”

b) Docentes com perfil:

E 10 – “Inicialmente ainda nos apareciam educadoras, depois com a obrigatoriedade de ser um docente de educação especial (grupo 910), não é, ser um requisito para a intervenção precoce, começamos a ser ... era, era muito raro termos uma educadora. Eram sempre professores com especialização, de filosofia, de história, (...)” [no sentido de que as educadoras têm perfil para a IP];

E 11 – [Até não haver o grupo de recrutamento] “(...) eu acho que era a própria direção da escola (...) mandaria para cá pessoas que, mesmo sem especialização, não é, fossem pessoas com boas capacidades relacionais e estáveis emocionalmente (...)”;

E 12 – “E sim, se me disserem que é importante que os profissionais que exercem funções na ELI sejam pessoas da área da educação de infância, é meio caminho andado, porque as pessoas dominam já o essencial e isso depois, portanto, é muito mais fácil desempenhar as funções, porque obviamente tem a ver com a especificidade da IP”.

c) Estabilidade do corpo docente na IP:

E 10 – “Sim já. Já no final da minha coordenação, já estava, os docentes, já estava mais estável. (...) O que foi ótimo. Era doloroso.”;

E 12 - “(...) estabilizar ao máximo, portanto a equipa e, neste momento, esta equipa já funcionou com a equipa docente ser toda, toda, toda renovada de ano para ano e isso trazia-nos aqui muitos constrangimentos, muitíssimos, quando as pessoas estavam capazes de aptas para, a dominar, portanto, o tipo de intervenção, não é, iam-se embora (...)”;

E12 – “Estabilidade à equipa, portanto, continuidade nos processos, porque nós também sabemos que este trabalho vive muitíssimo, portanto, do estabelecimento de relações com as famílias, relações, portanto, de confiança (...). A ideia é abolir, portanto, tudo o que seja por 1

ano (...)."

d) Reconhecimento da importância da Intervenção Precoce:

E 11 - "Mas isto era se o agrupamento também valorizasse aquilo que é a intervenção precoce, que não valoriza de todo, não é? Para além de não saber muito bem o que é que cá se faz.

E11 - "(...) ser uma direção inclusiva [do agrupamento], no sentido em que reconhece e sabe o que é uma dinâmica de uma equipa de intervenção precoce (...)"

e) Informação explícita nos concursos de recrutamento, por parte do ME, acerca do recrutamento de docentes para a IP:

E 10 – "Sim, sim, sim." [concorda de que devia de haver referência de como é feito o recrutamento de docentes para a IP por parte do ME];

E12 – "E sim concordo, concordo (acerca da omissão de informação por parte do ME), porque não há nada, não há qualquer referência nos concursos [não há qualquer referência de como é feito o recrutamento de docentes para a IP] acerca da IP."

## Capítulo IV – Discussão dos resultados

No presente capítulo discutiremos apenas os resultados mais relevantes, tendo em conta as questões de investigação. Deste modo, iremos abordar fundamentalmente os seguintes aspetos: 1) o processo de recrutamento dos docentes que fazem parte das ELI; 2) perceção dos docentes e educadores acerca da possibilidade de poderem exercer funções numa ELI, através dos grupos de recrutamento 100 e 910; 3) consequências do processo de recrutamento a nível emocional e repercussões no seu desempenho; 4) implicações do recrutamento na implementação das práticas recomendadas para a IPI.

### **4.1 O processo de recrutamento dos docentes que fazem parte das ELI e a sua perceção acerca da possibilidade de poderem exercer funções numa ELI, através dos grupos de recrutamento 100 e 910**

Ao analisarmos os resultados, não encontramos explicação congruente na colocação de docentes para a IPI, designadamente:

1) Entre 2009 e 2014 - verificamos que os participantes foram selecionados ou recrutados através do grupo de recrutamento 100 e não pelo 910; o recrutamento realizado pelo grupo 100 selecionava educadores de infância que, segundo as direções dos agrupamentos (informação partilhada por alguns dos participantes), estavam mais bem preparados, para a função do que os docentes de outros ciclos, cujas fixas etárias começavam nos seis, sete anos de idade. Contudo, os participantes no estudo, selecionados ou recrutados pelo grupo 100, não tinham ainda especialização em educação especial, em qualquer domínio. Realizando-a após a colocação na IP;

2) A partir do ano letivo 2014/2015, os docentes começam a ser selecionados ou recrutados para a IPI, através do grupo 910, mas com especialização em EE no domínio Cognitivo e Motor;

3) Todos os participantes têm em comum o facto de desconhecerem que nos dois grupos de recrutamento existe a possibilidade de exercerem funções numa ELI;

4) Não aparece qualquer informação acerca dessa possibilidade na documentação do concurso nacional de recrutamento de docentes ou em Ofertas de Escola;

5) Só têm conhecimento que vão exercer funções numa ELI, quando se deslocam à escola de colocação, após a aceitação no SIGHRE.

6) Não se trata de uma colocação por opção, mas de uma colocação quase imposta.

Podemos considerar alguma obrigatoriedade na aceitação da colocação, na medida em que se os candidatos optarem por rescindir o contrato, tal acarreta penalizações (perda de tempo de serviço, crucial para colocação, vinculação). Nenhum dos participantes rescindiu o seu contrato.

As incongruências acima identificadas, mostram-nos que o ME utiliza um processo de recrutamento de docentes para a IPI que parece não privilegiar as características da função. As qualificações necessárias para trabalhar em intervenção precoce na infância devem incluir um perfil adequado, aquisição de competências específicas e formação adequada, segundo o Quadro Europeu de Qualificações (DGERT, 2024). Dada as necessidades do serviço em questão, e tal como recomendado (DGERT, 2024)<sup>11</sup> importa ter em conta as suas particularidades, que são diferentes de qualquer outra função a que os docentes estão habilitados e habituados. De referir ainda, a faixa etária das crianças e respetivas famílias, que requerem competências, formação e experiência específicas e que devem ser priorizadas e preconizadas.

Podemos afirmar que se trata de uma inadequação do processo de recrutamento à função de docente para a IPI, na medida em que todos os nossos participantes declararam que não possuíam qualquer capacitação para o cargo, a todos os níveis. Ora, é exatamente o oposto ao preconizado no contexto do Quadro Europeu de Qualificações (DGERT), em que os profissionais de intervenção precoce devem possuir conhecimentos e habilidades para trabalhar com crianças e famílias vulneráveis, incluindo a capacidade de atuar nos ambientes naturais da criança, em casa, instituições de apoio e jardins-de-infância. Esta abordagem está alinhada com as normas jurídicas europeias que protegem e promovem os direitos das crianças, garantindo que as crianças vulneráveis sejam atendidas adequadamente (DGERT).

Com efeito, os participantes não estavam preparados, para responderem de forma eficaz à diversidade das faixas etárias e às funções inerentes e diferentes que acarreta a pertença ao grupo de recrutamento 910, Educação Especial, nomeadamente para a função de docente de IPI.

---

<sup>11</sup> <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-nacional-de-qualificacoesquadro-europeu-de-qualificacoes>

#### **4.2 Consequências do processo de recrutamento a nível emocional e repercussões no seu desempenho, nas suas práticas profissionais e implicações na implementação das práticas recomendadas para a IPI.**

O impacto emocional sentido e referido pelos participantes, constitui um aspeto importante a analisar, pois relaciona-se com a forma como foram recrutados.

Conforme Machado e Calabresi (2003) indicam, existiu um estímulo (processo de recrutamento) que desencadeou emoções. Os participantes demonstraram surpresa, choque, perplexidade e revolta, quando tiveram conhecimento da função que iriam exercer e, posteriormente, medo e ansiedade, tanto quando lhes foram explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI e tudo o que lhe era intrínseco, como quando começaram a exercer as suas funções como docentes de uma ELI. Os participantes justificaram as emoções relatadas e sentidas, por exemplo, devido à falta de capacitação para a faixa etária; ao desconhecimento da existência da função e conseqüente falta de conhecimento para exercer o papel e desempenho solicitados. Podemos então afirmar que o cérebro ativou emoções negativas, que desencadearam um comportamento com resposta negativa, na maioria dos intervenientes do estudo, o que está de acordo com a perspetiva de Fonseca (2016) e, como tal, gerar emoções negativas, de receio ou medo, bloqueia o acesso às funções cognitivas.

Considerando a perspetiva de Damásio (1994), é evidente que diferentes emoções têm efeitos distintos na tomada de decisões. Emoções como medo, tristeza e ansiedade podem restringir o nosso foco, levando a uma visão de túnel e limitar a nossa capacidade de considerar soluções alternativas (Ekman, 2012; Damásio, 1994). Estes contributos teóricos permitem-nos perceber o impacto do processo de recrutamento, já que as emoções referidas foram maioritariamente surpresa, medo e ansiedade.

De facto, alguns dos nossos participantes manifestaram a vontade de fuga (rescisão de contrato), após a surpresa, ou seja, após constatarem a sua colocação em IPI. Contudo não o podiam fazer, devido à perda do tempo de serviço e às penalizações que isso acarretava (decisão tomada pela emoção *medo*, que pode levar a evitar riscos). O medo foi a resposta emocional a uma ameaça imediata (a falta de capacitação para a função a desempenhar). A ameaça antecipada e os pensamentos sobre a falta de capacitação, que iria ter consequências ao nível do desempenho, com a conseqüente exposição às famílias e a colegas, atingiu, o que geralmente chamamos de ansiedade. De acordo com os contributos de Damásio (1994),

---

<sup>12</sup> Portaria nº782/2009 de 23 de julho

quando estamos ansiosos ou com medo, tendemos a dar mais atenção às informações negativas, o que pode distorcer a nossa percepção da realidade e influenciar as nossas escolhas, conforme as fontes. E a verdade é que foram verificadas incongruências relativamente a atitudes de alguns participantes, que poderemos associar ao impacto emocional. Por exemplo, o participante E7 recusou-se a desempenhar o papel de docente de uma ELI, manifestando que toda a prática da IPI estava completamente errada e que não fazia qualquer sentido. Assim como o participante E4 que nos confidenciou que foi um ano prejudicial para todos, que só mencionou aspetos negativos a todos os níveis, afirmando que ainda hoje considera que foi um acontecimento emocionalmente angustiante.

Emoções diferentes têm efeitos distintos na tomada de decisões, no entanto, segundo o nosso estudo, as emoções dos participantes foram muito semelhantes. Apesar de cada indivíduo as viver de forma diferente, por períodos diferentes e de alguns terem tido necessidade de tentarem regular as emoções sentidas através de baixa médica, todos tomaram a decisão de ficar a exercer a função, devido às punições já relatadas.

De forma sucinta recordemos que todas as emoções que emergiram (resposta do cérebro ao detetar o estímulo, segundo Machado e Calabresi (2003) tiveram como causalidade a forma como foram recrutados, o que deu origem aos seguintes três estímulos externos: 1) o facto de terem sido recrutados para algo onde não tiveram qualquer possibilidade de escolha; 2) desconhecimento da existência da função que iam exercer; 3) e a falta de capacitação para essa mesma função. De frisar ainda, que como relatado pelos participantes, os docentes foram desafiados a assumir um papel diferente do até então exercido, num novo contexto, com novas exigências e responsabilidades e num período curto, o que, como referido por Esteve (1999) causa sentimentos de ansiedade, impotência, tensões e desorientações.

Para além disso, todos os participantes manifestaram uma grande ansiedade no que dizia respeito ao seu desempenho, ou seja, o medo de não conseguirem fazer algo de forma competente e de atingir os resultados esperados por todos os envolvidos (principalmente crianças e respetivas famílias), devido à sua falta de capacitação. O presente estudo revelou que os participantes não estavam minimamente capacitados e preparados para a função, algo que foi reiterado de forma evidente.

Tendo como base a teoria de Pekrun (2006) (em que afirma que um indivíduo ao exercer, primeiramente, um papel/função, que essa função pode tornar-se numa barreira ou obstáculo para exercer uma nova função), podemos afirmar que a função de docente de EE foi uma barreira/obstáculo ao exercerem a função de docente de IPI. Era onde tinham conhecimentos e onde se sentiam confortáveis e em segurança, estratégia válida em função do completo desconhecimento da função e resposta da emoção fornecida pelo cérebro.

Sintetizando, os contributos teóricos explanados possibilitaram a análise dos efeitos das emoções experienciadas no contexto da função de docente de IPI, tendo como base os estímulos desencadeados pela forma como foram recrutados. Permitiam compreender que o impacto emocional relatado e vivenciado pelos participantes teve consequências a todos os níveis, em todos os intervenientes, uma vez que não houve um clima de segurança e o cérebro humano pode não ter funcionado de forma plena, isto é, as emoções sentidas podem não ter aberto caminho às cognições, dificultando os processos de aquisição de novas competências e de novos conhecimentos.

Convém lembrar que todo o impacto emocional anterior relatado está associado à ausência de capacitação para a função, que desconheciam existir. Os participantes reconhecem as dificuldades sentidas, salientando, que não conseguiram aplicar as práticas recomendadas. Consideram o seu desempenho negativo, no que diz respeito à sua autoavaliação, apesar de afirmarem que: os coordenadores e colegas explicaram todo o processo que uma ELI implica; tiveram acompanhamento dos coordenadores e colegas no terreno; e que foram pesquisar e estudar com o intuito de se tornarem capazes de exercer a função. Todavia, apesar destes esforços, das suas atitudes e estratégias, estas não foram eficazes e não tiveram sucesso na prática, pelo que afirmaram: 1) Houve a recusa da implementação das práticas recomendadas em IPI; 2) Não houve intervenção centrada na família; 3) Não se equacionou sequer a intervenção nos contextos da criança; 4) Nunca tinha ouvido falar em práticas recomendadas em IPI; 5) Dificuldades em perceber o conceito práticas recomendadas.

Segundo os participantes, este seu desempenho como profissional de uma ELI encontra-se associado à forma como foram recrutados, apresentando as seguintes razões: devido à forma inesperada e imprevista de como são recrutados para a IPI; por causa de ir exercer funções para as quais não se candidatou; em virtude da falta de capacitação para a função, ou seja, completo desconhecimento acerca da função, da sua existência, de como a exercer e de tudo o que lhe é intrínseco; porque permanecer na função torna-se numa obrigação (por causa da necessidade da obtenção de tempo de serviço); porque é uma função completamente diferente daquela a que estão habituados a desempenhar e que conhecem, seja como educadores ou docentes de EE.

A percepção dos participantes, relativamente às razões que existem entre o seu desempenho e a forma como foram recrutados, incide sobre o facto de exercerem uma função para a qual, na sua perspetiva, não concorreram e que desconheciam.

Todos os aspetos, segundo o relatado, vão prejudicar o seu desempenho, as suas funções, tornando evidente as consequências do processo de recrutamento em todas as

vertentes, ao nível da intervenção com as crianças, no que diz respeito à evolução do seu desenvolvimento e na intervenção com as famílias, inexistência da sua capacitação.

Apesar das dificuldades encontradas, todos os participantes referiram que exerceram o seu papel da melhor forma que conseguiam e que sabiam, tendo alguns participantes frisado que tinham consciência de que não o estavam a fazer de forma correta.

Para quem observou e acompanhou todo o procedimento (coordenadores de uma ELI), o processo de recrutamento parece ter consequências ao nível do funcionamento de uma equipa, uma vez que as famílias e as crianças deixam de ter acompanhamento por parte dos outros elementos da equipa durante o tempo em que esta procura formar e acompanhar os novos docentes recém-chegados, que não possuem qualquer conhecimento/capacitação para a função que vão exercer. Destacam ainda que, apesar das orientações, explicações acerca do funcionamento de uma ELI, os docentes continuam a fazer um trabalho que não é preconizado em IPI, uma vez que dão continuidade ao trabalho que faziam como docentes de EE, o que não é eficaz e vai repercutir-se nas famílias. As coordenadoras de ELI salientam também que esse aspeto se torna evidente no ano seguinte, uma vez que não existe a continuidade da intervenção por parte desses docentes e que são os elementos permanentes das equipas que vão acompanhar essas famílias, apercebendo-se de que as famílias não foram capacitadas.

Para finalizar, verificámos que existiu incapacidade para a implementar as práticas recomendadas e de as adaptar às necessidades específicas das famílias e das crianças, o que parece motivado pela forma como os profissionais foram recrutados para a função. Efetivamente, este atribulado processo de recrutamento, atribui a incumbência de exercer uma função complexa e com especificidades muito próprias, para a qual os participantes não tiveram opção de escolha e cuja existência e possibilidade de colocação desconheciam.

Como testemunhou a participante E1 “(...) foi um ano para aprender só, foi um ano só para aprender. Não foi um ano para fazer. Foi um ano para aprender.” e desta forma expõe, de uma forma transparente, o que de facto aconteceu no primeiro ano em que os docentes exercem funções numa ELI, através do processo de recrutamento de docentes vigente.

## Conclusão

Os primeiros anos de vida da criança e as respectivas experiências vivenciadas constituem fatores que condicionam todo o seu desenvolvimento posterior. Assim, é urgente intervir o mais precocemente possível, promovendo a Intervenção Precoce na Infância. A prática da Intervenção precoce, regulamentada no nosso país pelo Decreto–Lei 281/2009, pretende, através de um trabalho transdisciplinar, desenvolver competências e colmatar dificuldades, em crianças com idades precoces, no seu ambiente natural. Este trabalho é desenvolvido por uma equipa profissional, que atua em conformidade com as necessidades das famílias com vista ao desenvolvimento das crianças.

Os seus principais objetivos devem ser direcionados à criança e à família, tendo em vista a criação de condições que facilitem o processo de aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades e o apoio à sua inclusão. Efetivamente, a IPI deve promover ou melhorar a interação familiar, reforçar a autonomia da família na aquisição ou desenvolvimento das suas competências, assim como reforçar a sua participação em todo o processo de intervenção.

O processo de intervenção é eficaz, quando todos os profissionais de uma ELI partilham as bases que permitem obedecer a determinados princípios, ou seja, ao aconselhado nas práticas recomendadas, uma intervenção que assente num modelo centrado na família; nos contextos naturais da criança e inserida nas rotinas; e no trabalho em equipa, na transdisciplinaridade. Segundo o recomendado, são estas bases que possibilitam a promoção do desenvolvimento da criança.

Ao caracterizarmos todo o processo de recrutamento, dos docentes que exercem funções numa ELI, evidenciou-se a necessidade de perceber o impacto emocional nos mesmos. Ao aprofundarmos o tema das emoções, verificamos que estas são elementos centrais da vida e das experiências dos seres humanos, por potenciarem aspetos da personalidade das pessoas que se refletem, claramente, a nível pessoal e profissional. As emoções são geralmente resultado das reações sentidas, face a certos estímulos externos e condicionam, de certa forma, as nossas escolhas, atitudes e decisões.

O presente estudo possibilitou o conhecimento do processo de recrutamento dos docentes para uma ELI e as suas consequências ao nível das vivências subjetivas dos participantes e conseqüentemente, o impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas nas ELI.

Verificou-se que ao profissional de IPI são requeridas características específicas. Importa salientar: o saber estar e ser em contexto domiciliário com a família e em contexto educativo; apoiar os pontos fortes e sistemas naturais da família; apoiar as relações saudáveis criança-progenitor e/ou outros membros familiares; conhecer e compreender o desenvolvimento típico (etapas de desenvolvimento) *versus* desenvolvimento atípico da

criança; ser flexível, empático e assertivo; saber resolver conflitos; conhecer a legislação de forma a poder ajudar/orientar a criança e a família a todos os níveis; ter capacidade para integrar, apreender conhecimento de outras disciplinas envolvidas na intervenção; consultar os vários elementos da equipa sempre que necessário quando os seus conhecimentos não são suficientes para intervir com a família e, por conseguinte, com a criança; ter capacidade para o trabalho em equipa e colaborativo; ser capaz de se adaptar a vários contextos e situações.

Evidenciou-se a complexidade do trabalho dos profissionais de intervenção precoce, que envolve não apenas aspetos técnicos e científicos, mas também exigências sociais e relacionais inerentes ao contexto de atuação, o que remete para a necessidade de a função ser exercida por profissionais capacitados.

Contudo, verificou-se que os docentes colocados pelo processo de recrutamento para a IPI, em vigor no Ministério da Educação, desconheciam a existência do SNIPI, da IPI, a possibilidade de exercerem funções numa ELI, através dos grupos de recrutamento 100 e 910 e encontravam-se desprovidos de qualquer experiência com crianças da faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Verificámos a existência de profissionais de educação que só têm conhecimento sobre a função que vão exercer quando se apresentam no agrupamento de escolas, após o processo de recrutamento, e depois da aceitação da colocação na plataforma SIGHRE. Este impacto, despoleta um conjunto de emoções negativas, que alteram o seu equilíbrio emocional, sendo que as emoções vividas e sentidas, influenciaram o desempenho profissional do docente e a aquisição de novas aprendizagens. Devido à instabilidade emocional em que se encontravam, os participantes não estavam disponíveis para exercer o seu novo papel, a sua nova função. Concisamente, a evidência científica consultada atesta que num ambiente profissional, as emoções desempenham um papel fundamental na motivação e que a regulação emocional no ambiente de trabalho é considerada um importante atributo para se obter sucesso no desempenho. Contrariamente, no presente estudo, o processo de recrutamento originou a desregulação emocional nos participantes, fornecendo ao cérebro estímulos que provocaram emoções, que interligadas com a falta de capacitação, afetaram a todos os níveis a implementação das práticas recomendadas.

Apesar da sua integração em equipas de trabalho, as ELI, contando com o apoio dos coordenadores e dos restantes membros das equipas, tanto na explicação pormenorizada do processo interventivo de uma ELI, como no acompanhamento/formação em exercício, pelos coordenadores e colegas, todos os participantes admitiram que o seu desempenho no primeiro ano em que exerceram funções não foi o expectável para um docente que faz parte de uma ELI, avaliando negativamente a sua prestação. Tiveram dificuldades em todos os aspetos, nomeadamente nos domicílios, capacitar as famílias; em intervir nos contextos das crianças, não conseguindo implementar as práticas recomendadas, devido à falta de capacitação. No

entanto, afirmam que desempenharam aquele papel como sabiam, como professores de EE, que era o que conheciam e onde se sentiam confortáveis e o melhor que puderam, tendo em conta os estudos que fizeram acerca das etapas de desenvolvimento da criança.

A forma como a sua função foi desempenhada, parece associada à forma como foram recrutados e às consequências ao nível da intervenção com as crianças e as suas famílias, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das crianças. Assim sendo, o processo de recrutamento tem consequências a todos os níveis para todos os implicados, além das famílias e crianças não terem uma intervenção eficaz, as outras famílias e crianças que são intervencionadas pelos restantes elementos da equipa, também são prejudicados, uma vez que há uma interrupção na sua intervenção, devido ao facto de terem de assumir a função de capacitar e acompanhar os novos elementos da equipa no terreno.

Por último, todos salientam a relevância da necessidade de melhoria ou alteração do processo de recrutamento em vigor, fazendo menção à criação de um grupo de recrutamento específico para a IPI e à importância da existência de informação inequívoca no *site* da DGAE, sobre a existência do SNIPI/IPI, da existência de agrupamentos que recrutam para a IPI e, em última análise, da possibilidade dos docentes do grupo de recrutamento de educação especial, 910, serem candidatos aos lugares de IPI.

O conhecimento relativamente à temática da IPI parece limitado àqueles que com ela têm de contactar de forma direta ou indireta, havendo escassez de divulgação do SNIPI.

Concluindo, importa a criação de um grupo de recrutamento e a estabilidade dos profissionais nas ELI, de forma a facilitar o processo de construção do trabalho em equipa e a qualidade e eficácia dos resultados ao nível das crianças e famílias.

Recomenda-se que os programas de especialização em IPI devem abordar, além da teoria focada na operacionalização da IPI, nas suas práticas e modelos conceituais, um amplo conjunto de experiências relevantes, como observação de equipas e estágios em ELI. Os docentes devem estar preparados para desempenhar funções neste campo específico.

As necessidades e as dificuldades das famílias devem constituir uma prioridade, garantindo uma resposta de qualidade ao nível das práticas recomendadas em IPI. Neste sentido, um processo de recrutamento e de formação dos profissionais adequados, poderão ser fundamentais para assegurar a implementação das práticas recomendadas em IPI, e, assim, se conseguir a mudança necessária.

Como limitação, apontamos o número reduzido de participantes. Daqui decorre a necessidade de, no futuro, alargar o estudo às opiniões de outros coordenadores de ELI, docentes de EE e educadores e verificar se são idênticas, com vista a acrescentar informação e a confirmar algumas das respostas.

Concluindo, o presente estudo constitui um contributo para a compreensão do processo de recrutamento de docentes para a IPI e das suas consequências a todos os níveis para com

todos os intervenientes implicados, ressaltando-se a aplicação das práticas recomendadas ao nível das crianças e suas famílias.

## Referências bibliográficas

- Aguilar, R. (2021). Neurociência aplicada à educação: Caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula. Edicon.
- Almeida, A.T., Fernandes, N., (2010). Intervenção com crianças, jovens e famílias: pensar as práticas centradas nos direitos. In Almeida, A.T., Fernandes, N. (org.), Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas, 7-17. Almedina.
- Almeida, C. (2013). Transdisciplinaridade em intervenção precoce na infância: Perceção de uma Equipa Local de Intervenção. [Dissertação de mestrado, ESE Almeida Garrett]. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/4025>.
- Almeida, I. (2000). Evolução das teorias e modelos de Intervenção Precoce - Caracterização de uma Prática de Qualidade. Cadernos CEACF, 29-46.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica* 1 (XXII), 65-72.
- Almeida, I. C. (2007). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.12/47>
- Almeida, I. C. (2011). A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX): 5-25. Almedina.
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P. & A. M. Serrano. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 1(XXIX): 83-98. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82401/2/98448.pdf>.
- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP). Projeto Im<sup>2</sup> - Intervir mais, *i n t e r v i r* melhor. <http://www.im2.anip.net/index.php>.

Aviso de abertura de concurso nº 9206-E/2023.

<https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/aviso-9206-e.pdf>

Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões atuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 27(1), 15-29.

Bambring, M. (1996). Introduction. In M. Brambring, H. Rauh & A. Beemann (Eds). *Early childhood intervention*. De Gruyter.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20.

Boavida, T. (2013). Promoting the quality of individualized education plan (IEP) and individualized family service plans (IFSP) goals and objectives. <https://repositorio.iscte-iul.pt/>

Boavida, T., Aguiar, C. e McWilliam, R.A. (2018). A intervenção precoce e os contextos de educação de infância. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino e T. Almeida (Org.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce*, 7-23. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Boutcher, S. Emotion and aerobic exercise. (1991). In: Singer, R.; Murpher, M. & Tennant, L. *Handbook of Research on Sport Psychology*, 799-814. [https://www.researchgate.net/profile/ElaineDuncan2/publication/228670411\\_Emotion\\_and\\_exercise\\_Reflections\\_and\\_Aspirations/links/0912f4ffc56c0eebe2000000/Emotion-and-Exercise-Reflections-and-Aspirations.pdf](https://www.researchgate.net/profile/ElaineDuncan2/publication/228670411_Emotion_and_exercise_Reflections_and_Aspirations/links/0912f4ffc56c0eebe2000000/Emotion-and-Exercise-Reflections-and-Aspirations.pdf)

Boyer, V. E., & Thompson, S. D. (2013). Toward a Transdisciplinary Model of Evidence-Based Practice. *Young Exceptional Children*, 17 (3). DOI: 10.1177/1096250613493446

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (3-44). Hillsdale-NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1994) a. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association, 619-647.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, PA (1998). A ecologia dos processos de desenvolvimento. In W. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to the future of children and families. *Exceptional children*, 76(3), 339-355.
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2015). Parental judgments of early childhood intervention personnel practices: Applying a consumer science perspective. *Topics In Early Childhood Special Education*. 34(4), 200-210.
- Caeiro, P. & Correia, I. (2021). Intervir a tempo e com tempo – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância. In Cavaco, C., Costa F., Marques, J., Viana, J., Marreiros, R., Faria, A., Dorotea N. (Organizadores) (2022). *Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE. Portugal em A Educação e os desafios da sociedade contemporânea: Contributos da investigação* (pp.137-145).  
[AfirsePortugal.file:///G:/Dr.%20Antonio%20Augusto%20Lourook/2021%202022/MESTRADO/2%C2%BA%20a%20no/Isabel%20e%20Paula%20Caeiro.pdf](file:///G:/Dr.%20Antonio%20Augusto%20Lourook/2021%202022/MESTRADO/2%C2%BA%20a%20no/Isabel%20e%20Paula%20Caeiro.pdf)
- Caldeira, Z.S., Seixas, S. & Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista da UIIPS*, 5(1), 62-80. <http://hdl.handle.net/10400.15/2113>.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino. O valor da intervenção precoce*. Legis Editora.
- Carvalho, J. (2015). *O papel do terapeuta da fala numa equipa local de intervenção precoce*. [Título de Especialista em Terapia da Fala, Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/8452>
- Carvalho, L., (2016). *Metodologias e Técnicas de Investigação*. [Dissertação de mestrado em Gestão. Universidade aberta]. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5932>

- Carvalho, L., Almeida, I.C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P.C., Serrano, A., Brito, A.T., Lança, C., Pimentel, J.S., Pinto, A.I., Grande, C., Brandão, T. & Franco, V. (2016). Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Carvalho, C. G., Junior, D. & Sousa, G. (2019). Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. *Revista da Universidade Vale do rio Verde, Três corações*, 17, 1, 8.
- Castro, P. A., Sá, S., Temer, A. C., Sanmamed, M. G., & Saavedra, R. A. (2021) (Eds.) *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios, New Trends in Qualitative Research*,7.
- Chabot, D. (1998). *Cultive a sua inteligência emocional*. Pergaminho.
- Centros de Recursos para a Inclusão.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rede\\_nacional\\_de\\_centros\\_de\\_recursos\\_para\\_a\\_inclusaocri.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rede_nacional_de_centros_de_recursos_para_a_inclusaocri.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Correia L.M., & Serrano, A.M. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspetiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), *Envolvimento parental em Intervenção Precoce, das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*, 11.
- Costa, A. P., Steffgen, G. & Ferring, D. (2017). Contributors to well-being and stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 37, 61-72.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches* thousands Oaks.Sage Publications
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damásio, A. (2000). O sentimento de si: Corpo, Emoção e Consciência. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damásio, A. (2003). Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damásio, A. (2010). O livro da consciência. Temas e debates. Círculo dos leitores. Damásio, A. (2013). O sentimento de si. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damásio, A. (2017). A Estranha ordem das coisas. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damásio, A. (2020). Sentir & saber – A caminho da consciência. Temas e debates. Círculo dos leitores.

Damon, & RM Lerner (Orgs.), Handbook of Child Psychology: Modelos teóricos de desenvolvimento humano 1, 993-1028.  
[https://www.scirp.org/\(S\(oyulxb452alnt1aej1nfow45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1514990](https://www.scirp.org/(S(oyulxb452alnt1aej1nfow45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1514990)

Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada a 27 de junho, em Diário da República eletrónico. [https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao\\_de\\_recursos\\_humanos/2014\\_0627\\_ret\\_32.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/2014_0627_ret_32.pdf)

Declaração de Retificação nº380-A/2023, publicada a 11 de maio em Diário da República, 2.ª série — N.º 91, Série C, p. Pág. 429-(2).  
<https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/declaracao-retificacao.pdf>

Declaração de Retificação n.º 18/2006, publicada a 23 de março de 2006, em Diário da República eletrónico. <https://files.dre.pt/1s/2006/03/059a00/21662166.pdf>

Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), publicado em Diário da República n.º 98/1990, Suplemento I, Série I, de 28-04-1990, (pp. 2 – 19).  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815>

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, publicado em Diário da República n.º 123/2012, Série I, de 27-06-2012, (pp. 3257 – 3270). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/132-2012-178492>

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, publicado em Diário da República n.º 47, Série I, de 7-03-2018, (pp. páginas 1192 – 1196).  
<https://files.dre.pt/1s/2018/03/04700/0119201196.pdf>

Decreto-lei n.º 28.

[https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/20170315\\_dl\\_28.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/20170315_dl_28.pdf)

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, publicado em Diário da República n.º 30/2006, Série I-A, de -02-10-2006, (pp. 1095 – 1099). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/27-2006-684601>

Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, n.º 48, retificado a 10 de março de 2021, publicado no Diário da República, na Série II, Parte C, (p.336- (5).  
<https://dre.pt/dre/detalhe/tipo/70-2013-261111>

Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio de 2023, publicado em Diário da República, 1.ª Série, n.º 88, pág. 9-(2). <https://files.dre.pt/1s/2023/05/08801/0000200027.pdf>

Decreto-lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro de 2023, publicado em Diário da República, 1ª Série, n.º173. <https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/dl80a-2023.pdf>

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, publicado em Diário da República n.º 240/2014, Série I de -12-12-2014, (pp. 6064 – 6068).  
[https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587?\\_ts=1655856000034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587?_ts=1655856000034)

Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de março, publicado em Diário da República n.º 47/2018, Série I, de 07-03-2018, (pp. 1186 – 1192). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/15-2018-114825661>

Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março, publicado em Diário da República n.º 53/2017, Série I de 15-03-2017, (p.1371-1389). [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/28-2017-106607298?\\_ts=1671580800034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/28-2017-106607298?_ts=1671580800034)

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, publicado em Diário da República eletrónico.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, publicado em Diário da República eletrónico.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/132-2012-178492>

Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, publicado em Diário da República n.º 117/2014, Série I, de 20-06-2014, (pp. 3220 – 3304). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/35-2014-25676932>

Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio, publicado em Diário da República nº 99, Série I, de 23-5-2014, (pp. 2954-(2)2954-(22)). <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09901/0000200022.pdf>

Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, publicado em Diário da República, nº 38, Série I, de 22-02-2007. [https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao\\_de\\_recursos\\_humanos/20070222\\_dl\\_43.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20070222_dl_43.pdf)

DGAE. <https://www.dgae.medu.pt/>

Department for Education and Skills (DfES) (2001). Special Educational Needs Code of Practice, DfES.

Despacho n.º 19 018/2002, publicado no Diário da República n.º 197/2002, Série II, de 27-08-2002, (pp. 14599 – 14604). <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/19018-2002-2476098>

Despacho n.º 20 693/2003, publicado em Diário da República, n.º 24/2003, de 29-01-2003, Série II; Apêndice 15/2003, Série II, de 28-10-2003, (pp. 29 – 29). <https://dre.pt/dre/detalhe/aviso/693-2003-955157>

Despacho n.º 6809/2014, publicado a 23 de maio, publicado em Diário da República n.º 99, Série II, de 23-05-2014, (p. 13368). [https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao\\_de\\_recursos\\_humanos/20140523\\_desp\\_6809.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20140523_desp_6809.pdf)

Despacho nº 10914-A/2022, de 8 de setembro, publicado em Diário da República Diário da República, n.º 174, Série II, Parte C, de 8-09-2022 (p. 190-(2)). <https://files.dre.pt/2s/2022/09/174000001/0000200003.pdf>

DGERT. <https://www.dgert.gov.pt/peq-quadro-europeu-de-qualificacoes>

DRE. <http://dre.pt>

Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/212-2009-60202>

Diretrizes do Comité de Ministros do Conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças, adotadas pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa (2010). Programa do Conselho da Europa. Construir uma Europa para e com as Crianças. [www.coe.int/children](http://www.coe.int/children)

Division for Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education. <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>

D'Orey, P.; Severino, O. (2016). Estratégia do Conselho da Europa sobre os Direitos da Criança (2016-2021). Direitos humanos da criança Pedro. Conselho da Europa. <https://www.cnpdpj.gov.pt/documents/10182/14731/Estrat%C3%A9gia+do+Conselho+da+Europa+sobre+os+Direitos+da+Crian%C3%A7a/5f2d0055-ee83-46fe-976f-fe40e76df7ba>

Dunst, C.J. (2000). Revisiting "Rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.

Dunst, C.J. (2002). Family-centered practices: birth through high school. (s.d.). The journal special education, 36 (3). <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Brookline Books.

Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. *Exceptional Children*, 3, 361-375.

Dunst, C. J. (2005). Framework for practicing evidence-based early childhood intervention and family support. *CASEinPoint*, 1(1), 1-11.

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, 370–378.

Dunst, C. J. & Trivette, C.M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work*, 12 (2), 119-143.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2010). Influences of Family-systems intervention

practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 3-19. Doi: 10.1177/0271121410364250.

Dunst, C. J. (2017). Family systems early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs*, 36.

Ekman, P. (2012). Emotions Revealed understanding faces and feelings. [https://www.google.pt/books/edition/Emotions\\_Revealed/gIZy\\_WThLf8C?hl=ptPT&gbpv=1&dq=Ekman,+P.+\(2012\).+Emotions+Revealed+understanding+faces+and+feelings.&printsec=frontcover](https://www.google.pt/books/edition/Emotions_Revealed/gIZy_WThLf8C?hl=ptPT&gbpv=1&dq=Ekman,+P.+(2012).+Emotions+Revealed+understanding+faces+and+feelings.&printsec=frontcover)

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Malor Books

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Journal compilation*, 23 (3), 137-141.

European Agency for Development in Special Needs Education. *Intervenção precoce na infância (IPI) (2011). Orientações para as políticas*. [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/eci-key-policy-messages\\_pt.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/eci-key-policy-messages_pt.pdf)

Figueiredo, A. & Figueiredo F., (2011). Teoria da amostragem. Apontamentos teóricos e exercícios. Complementos de estatística. PDMA. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/103088/2/185448.pdf>

Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração*. Biblioteca Pergaminho.

Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 31(96),236-53.

Fonseca, V. (2014). *Aprender a aprender (3)*. Âncora.

Fonseca, V. (2016). *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem*

neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862016000300014&lng=en&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000300014&lng=en&tlng=en).

Fortin, M., (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*.

Lusociência. [https://www.academia.edu/42384751/O\\_processo\\_de\\_investiga%C3%A7%C3%A3o\\_FORTIN](https://www.academia.edu/42384751/O_processo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_FORTIN)

Fuertes, M (2016). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias in Fuertes, M., Nunes, C., & Rosa, J. *Evidências em Intervenção Precoce*. (9-17) CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.061>.

Formação de professores para a inclusão. Orientações para as políticas: in European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-key-policy-messages\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-key-policy-messages_pt.pdf)

Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.  
<https://books.google.pt/books?id=ZNbsngEACAAJ>

Goleman D. (2006). *Social intelligence*. Large Print.

Goleman D. (2010). *Inteligência emocional*. Temas e Debates. Círculo dos leitores.

Gonçalves, B. (2018). *Práticas típicas e ideais em intervenção precoce: o ponto de vista dos profissionais das equipas locais de intervenção do Porto*. [Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113130/2/273744.pdf>

Gonçalves, S., Joaquim, I. Gonçalves, P. & Marques C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa. conceção. análise e aplicações*.

Gronita, J. (2014). *Contributos para a Análise de Modelos Organizativos de Intervenção Precoce na Infância em Portugal*. [Dissertação de doutoramento. Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/3774>

- Gronita, J. (2022). Complexidade e trabalho de equipa. In C. Louro & J. Gronita (Coord.). *Intervenção social e deficiência* (pp. 1-23). Universidade Aberta.
- Gronita, J. (2022). Intervenção precoce na infância. In C. Louro & J. Gronita (Coord.). *Intervenção social e deficiência* (124-144). Universidade Aberta.
- Gronita, J., Pimentel, J., Matos, C., Bernardo e A., & Marques, J. (2009). Os nossos filhos são...diferentes. Como podem os pais lidar com uma criança com deficiência. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gronita, J., Bernardo, A., Marques, J., Matos, C., & Pimentel, J. (2011). *Intervenção Precoce. O processo de construção de Boas Práticas. Relatório Final.* Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/7364>
- Guerra, I. C. (2010). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.  
<https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/14731/Estrat%C3%A9gia+do+Conselho+da+Europa+sobre+os+Direitos+da+Crian%C3%A7a/5f2d0055-ee83-46fe-976f-fe40e76df7balmmordino->
- Yang M. & Faeth M. (2010). The role of emotion and skilled intuition in learning.  
In: Sousa D, ed. *Mind, brain & 143.* *Jornal de biologia.*  
<https://www.biologists.com/journal-of-experimental-biology/>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow.* Penguin Books LTD.  
<https://www.wook.pt/ebook/thinking-fast-and-slow-daniel-kahneman/11913646>
- 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://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3\\_King.pdf](https://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3_King.pdf)
- LeDoux, J. E., & Hofmann, S. G. (2018). The subjective experience of emotion: a fearful view. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 67-72. doi: 10.1016/j.cobeha.2017.09.011
- Lei nº 114/2017, publicada em 29 de dezembro no Diário da República, 1.ª série, N.º 249.  
[https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/20171229\\_lei114.pdf](https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/20171229_lei114.pdf)

- Lopes, A. (2020). Neuropsicopedagogia, Intersaberes.
- Machado, A. & Calabresi, C. (2003). Atletas Jovens e suas tensões psicológicas: constatações, 7, 64-67.
- Machado, M., Santos, P. & Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em Intervenção Precoce. *Saber & Educar: Contornos da Educação Inclusiva na Perspetiva da Lei e das Respostas Educativas* (23), 122-137.
- McWilliam, R. (2003). The primary-service-provider model for home-and-community- based services. [https://www.researchgate.net/profile/Robin\\_Mcwilliam/publications](https://www.researchgate.net/profile/Robin_Mcwilliam/publications).
- McWilliam R. (2010). Routines-basedearlyintervention. [https://www.researchgate.net/profile/Robin\\_Mcwilliam/publications](https://www.researchgate.net/profile/Robin_Mcwilliam/publications).
- Manual de legislação europeia sobre os Direitos da Criança (2015). Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia e Conselho da Europa. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/thematic-work/children-rights>
- Mapa de 63 QZP com os Respetivos Concelhos. <https://www.msedu.pt/2023/01/mapa-de-63-qzp-com-os-respetivos-concelhos/>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão das Emoções na Educação*. <http://hdl.handle.net/10400.26/18652>> Acesso em:23/09/2021
- Mendes, E. S. T. (2010). *Avaliação da qualidade em intervenção precoce: práticas no distrito de Portalegre*. [Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.26/1549>
- Morais, E. (2020). Neurociência das emoções, Intersaberes.
- Ochoa., C. (2015). Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência. Netquest. <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>

Paul Ekman Group: Homepage: <https://www.paulekman.com/>

Pereira, A. P. 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]. <https://hdl.handle.net/1822/9808>

Pereira, A.P.S. & Serrano, A.M. (2014). Early intervention in Portugal: Study of professionals' perceptions. *Journal of Family Social Work*, 17(3), 263-282.

Pekrun, R. (1988). *Emotion, motivation und persönlichkeit* (Vol. 1). Psychologie-Verlag-Union.

Pekrun R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research, *Learning and Instruction*, (15), 5, 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475205000563>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>

Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade – Perceções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência.

Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].  
[file:///C:/Users/virgi/Downloads/O\\_envolvimento\\_da\\_crianca\\_em\\_contexto\\_de\\_crech\\_e\\_os\\_efeitos\\_de\\_caracteristicas\\_da\\_criancada\\_qualidade\\_do\\_contexto\\_e\\_das\\_interaccoes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/virgi/Downloads/O_envolvimento_da_crianca_em_contexto_de_crech_e_os_efeitos_de_caracteristicas_da_criancada_qualidade_do_contexto_e_das_interaccoes%20(1).pdf)

Pinto, A. I., Nunes C., Cruz, O., & Aguiar, C. (2006). O sistema de avaliação da qualidade do envolvimento III– Um estudo comparativo. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, XI, 807-819.

Pinto, A.I., Grande, C., Aguiar, C., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Pimentel, J.S., Serrano, A.M., Carvalho, L., Brandão, M.T., Boavida, T., Santos, Paula & Lopes-dos-Santos, P. (2012). Early Childhood Intervention in Portugal: an Overview based on the Developmental Systems Model. *Infants& Young Children*,25(4),310-322.

Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro, publicada em Diário da República, 1.ª série, nº 37, pp. 1261 -1264.

Portaria nº 111-A/2023 de 26 de abril, publicada em Diário da República, 1.ª série, nº 81, p. 6-(2). <https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/portaria-111a.pdf>

Portaria nº 118-A/2023 de 10 de maio, publicada em Diário da República, 1.ª série, nº 90, p. 60-(2). <https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/portaria-118-a.pdf>

Portaria nº 693/98, de 3 de setembro, publicada em Diário da República, I Série-B, nº 203 - 3-9-1998, p.4595. <https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/portaria-693.pdf>

Portaria nº 192/2002 de 4 de março, publicada em Diário da República, I Série-B, nº 53, p.1788.<https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/portaria-192.pdf>

Portaria nº 172/2017, de 30 de junho, publicada em Diário da República, 2.ª série, n.º 125, p. 13351.<https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/recrutamento/portaria-acumulacao.pdf>

Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (PO ISE). <https://poise.portugal2020.pt/>

Silva, T. (2013). Promoting the quality of individualized education plan (IEP) and individualized family service plans (IFSP) goals and objectives. [Tese de doutoramento. ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. <http://hdl.handle.net/10400.12/2775>

Simões, E.& Nogaro, A. (2016). Neurociência cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI, CRV.

SNIPI, (2023). Relatório de Atividade 20-22.

<https://snipi.gov.pt/sites/default/files/202401/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividade%20SNIPI%202022%20.pdf>

SNIPI. <https://snipi.gov.pt/>

SNIPI. <https://snipi.gov.pt/sites/default/files/202401/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividade%20SNIPI%202022%20.pdf>

Sousa, H. & Piscalho, I. (2016). Contributos da intervenção precoce na rede de apoio à criança com cegueira. (95-120). *Interações* 41.

Steinberg, Z., Myers, C., Heim, V. M., Lathrop, C. A., Rebutini, I. T., Stewart, J. S., & Hoffman, M. P. (2005). FGFR2b signaling regulates ex vivo submandibular gland epithelial cell proliferation and branching morphogenesis.

T. Aguiar, C. & McWilliam, R.A. (2018). A intervenção precoce e os contextos de educação e infância. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino & T. Almeida (Org.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce* (pp 7-23). CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa. [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/ebook\\_vf.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/ebook_vf.pdf)

Wilson, L. & Dunst, C. (2005). Checklist for assessing adherence to family-centered practices. 1(1), 1-6. <https://coastfraseridpscd.ca/wp-content/uploads/2015/10/Case-Tools.pdf>.

Zacher, H. (2016). Within-person relationships between daily individual and job characteristics and daily manifestations of career adaptability, *Journal of Vocational Behavior*, 92, 105-115. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187911530018X>

Zacher H., Ambiel R., & Noronha A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164–173. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/22197/2/TeseFinalPhD.pdf>

## **Anexos**

## Anexo 1 – Guião de entrevista – Docente de EE/educador

### GUIÃO DE ENTREVISTA

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce na Infância, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a investigadora Virgínia Redondo pretende realizar uma dissertação com o tema O impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas nas Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância e cujo objetivo principal é perceber se a forma como os docentes de Educação Especial são recrutados para a Intervenção Precoce tem consequências na aplicação das práticas recomendadas.

Ressalva-se que a presente entrevista tem uma finalidade meramente académica, sendo que os dados obtidos serão anónimos e confidenciais. Para o efeito, solicita-se a sua colaboração sincera e objetiva, pois dela depende a validade desta investigação.

1. Há alguma questão que queira colocar antes de iniciarmos a entrevista?

#### Caracterização do entrevistado – Docente de Educação Especial/educador(a)

2. Gostaria de saber qual a sua formação inicial e em que área é que se especializou.
3. Pode quantificar a experiência que possui na sua formação inicial?
  - 3.1. E na sua formação especializada?
4. Quais os níveis de ensino onde tem lecionado?
5. Quando concorreu, sabia que tinha a possibilidade de ficar colocado(a) na IPI?
6. Em que ano ficou colocado pela primeira vez na intervenção precoce?

6.1. Ainda faz parte de uma ELI? Porquê?

6.1.1. Que papel e/ou funções desempenhou na equipa?

**Perceção sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce**

7. Tinha conhecimento acerca da existência do SNIPI?

**No caso de ter conhecimento, colocar as seguintes questões:**

8. Como teve acesso a essa informação?
9. O que sabia sobre a IPI, antes de ser informado(a) de que iria pertencer à ELI?
10. Como soube que tinha ficado colocado(a) na Intervenção Precoce?
  - 10.1. Como reagiu a essa notícia?

**No caso de desconhecimento, colocar as seguintes questões:**

8. Pensando na altura em que concorreu, pensa que se informou sobre todas as possibilidades de colocação (Legislação, consulta de site, ...)?
9. Na sua opinião, o que falhou para o seu desconhecimento acerca da legislação?
10. Como soube que tinha ficado colocado(a) na Intervenção Precoce?
  - 10.1. Como reagiu a essa notícia?

## **Integração na equipa e dificuldades encontradas**

11. Explicaram-lhe todos os procedimentos do funcionamento de uma ELI?

11.1. Quem? 11.2. Como?

12. Como foi feito o processo de integração na equipa?

12.1. Teve orientação ou acompanhamento?

12.2. Por quem?

12.3. Que tipo de orientação/acompanhamento?

13. Após a integração na equipa, quais as dificuldades com que se deparou?

13.1. Por que pensa que teve essas dificuldades?

13.2. Qual foi o impacto a nível emocional?

## **Dificuldades na implementação das práticas recomendadas em IPI, no apoio às crianças e suas famílias**

14. Que dificuldades teve na implementação das práticas recomendadas?

14.1. Pensando nas crianças – quais as suas dificuldades na implementação das práticas recomendadas?

14.2. Pensando nas famílias – quais as suas dificuldades na implementação das práticas recomendadas?

**Avaliação do desempenho no primeiro ano em que exerceu como docente de uma ELI**

15. Quando pensa nesse seu primeiro ano de trabalho na IPI, como se sentiu, em relação às funções que desempenhou, ou seja, ao trabalho que estava a desenvolver?
16. Acha que conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado?
17. Como classificaria o seu desempenho, numa escala de 1 a 5 (sendo que 1=Muito Insuficiente; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Bom; 5=Muito Bom) tendo em conta tudo o que mencionou anteriormente?
18. Por que motivo é que avalia/classifica desta forma o seu desempenho?

**Perceção sobre as consequências do processo de recrutamento no desempenho, no apoio às crianças e suas famílias**

19. Na sua opinião, quais as consequências ao nível da intervenção para com as crianças?
  - 19.1. E para as famílias?
20. Na sua opinião, qual a relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutada para a IPI?
21. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no processo de recrutamento de docentes para a IPI?

## Anexo 2 – Guião de entrevista - Coordenadores

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce na Infância, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a investigadora Virgínia Redondo pretende realizar uma dissertação com o tema O impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas nas Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância e cujo objetivo principal é perceber se a forma como os docentes de Educação Especial são recrutados para a Intervenção Precoce tem consequências na aplicação das práticas recomendadas.

Ressalva-se que a presente entrevista tem uma finalidade meramente académica, sendo que os dados obtidos serão anónimos e confidenciais. Para o efeito, solicita-se a sua colaboração sincera e objetiva, pois dela depende a validade desta investigação.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. Há alguma questão que queira colocar antes de iniciarmos a entrevista?

### **Caracterização do entrevistado - Coordenador(a) de uma ELI**

2. Gostaria de saber qual a sua formação inicial e em que área é que se especializou.
  - 2.1. Pode quantificar a experiência que possui na sua formação inicial?
  - 2.2. E na sua formação especializada?
3. Que papel e/ou funções desempenhou/desempenha onde está a exercer a sua profissão?
  - 3.1. Quantos anos/Há quantos anos?

## **Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce**

Peço-lhe que se foque no seu papel de coordenadora da ELI.

4. Pelo que observou, como coordenadora, os docentes foram colocados no Agrupamento com conhecimento de que podiam exercer as suas funções na IPI?
5. Acha que tinham conhecimentos acerca do que é a IPI e o SNIPI? Justifique.
6. Como sabiam e sabem os docentes que vão exercer funções numa ELI?
  - 6.1. Como reagiram/reagem?
7. Na sua opinião, existe impacto a nível emocional? Justifique.
8. Quais as consequências que observa/observou?
9. Pode quantificar os casos de docentes que foram recrutados para a ELI sem fazer a menor ideia de que isso iria acontecer? Isso ainda acontece?

## **Integração dos docentes na equipa e dificuldades observadas**

10. Como é feito o processo de integração dos docentes na equipa?
11. Explicam-lhes todos os procedimentos do funcionamento de uma ELI?
  - 11.1. Quem?
  - 11.2. Como?

12. Têm orientação ou acompanhamento aquando da sua integração na ELI?

12.1. Por quem?

12.2. Que tipo de orientação/acompanhamento?

13. Após a integração na equipa, na sua opinião, quais são as dificuldades que apresentam?

13.1. Por que pensa que têm essas dificuldades?

**Dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas em IPI, no apoio às crianças e suas famílias**

14. Quais as dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas?

a. Pensando nas crianças – quais as dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas?

b. Pensando nas famílias – quais as dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas?

**Avaliação do desempenho docente no primeiro ano em que exercem como docente de uma ELI**

15. Pensando no primeiro ano de trabalho na IPI desses docentes, algum deles verbalizou consigo como se sentiu, em relação às funções que desempenhou, ou seja, ao trabalho que estava a desenvolver?

16. Na sua opinião, os docentes conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado?

17. Como classificaria o desempenho docente, no primeiro ano em que são colocados, numa escala de 1 a 5 (sendo que 1=Muito Insuficiente; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Bom; 5=Muito Bom) tendo em conta tudo o que mencionou anteriormente?

18. Por que motivo é que avalia/classifica desta forma o desempenho dos docentes?

**Consequências do processo de recrutamento no desempenho, no apoio às crianças e suas famílias**

19. Na sua opinião, quais as consequências ao nível da intervenção para com as crianças?

19.1. E para as famílias?

20. Na sua opinião, qual a relação entre o desempenho dos docentes e a forma como foram recrutados para a IPI?

21. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no processo de recrutamento de docentes para a IPI?

## Anexo 3 – Declaração de consentimento informado



COMISSÃO DE ÉTICA

### Declaração de Consentimento Informado

**NOTA:** A Declaração de Consentimento Informado a redigir, deve ser específica, verdadeira e esclarecedora do Estudo/Projeto de Investigação, devendo ser acrescentados dados considerados pertinentes ou eliminados os não aplicáveis.

Compete ao Investigador(es) prestar aos Participantes do Estudo/Projeto as informações necessárias ao Consentimento livre e esclarecido.

Sugere-se que seja anexo à Declaração de Consentimento Informado um folheto informativo e esclarecedor sobre o Estudo/Projeto para facultar aos Participantes.

### AO PARTICIPANTE / REPRESENTANTE:

**Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.**

**Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.**

#### Caro Senhor(a)

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce na Infância, a investigadora Virgínia Redondo pretende realizar uma dissertação com o tema *O impacto do processo de recrutamento de docentes na implementação das práticas recomendadas nas Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância* e cujo objetivo principal é perceber se a forma como os docentes de Educação Especial e educadores são recrutados para a Intervenção Precoce tem consequências na aplicação das práticas recomendadas.

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da sua participação.

Asseguramos que neste estudo/projeto serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

#### Declaração de participante:

- *Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;*
- *Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;*
- *Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada;*
- *Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar a qualquer momento.*

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **autorizo a minha participação** nesta investigação:

\_\_\_\_\_ (localidade e data)

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

n.º BI/ CD e data/ validade

\_\_\_\_\_

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **participante informado e esclarecido**:

Nome da investigadora: Virgínia Redondo

Assinatura \_\_\_\_\_

**Anexo 4 - Grelha de Análise de Conteúdo – Docentes e educadoras**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>1. Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce</b>	1.1. Tinha conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento		
	1.2. Não tinha conhecimento acerca de todas as possibilidades de colocação, através do concurso de recrutamento		
	1.3. Falta de preparação para o exercício da função		
	1.4. Tipo de informação acerca de todas as possibilidades de colocação		
	1.5. Tinha informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI		
	1.6. Não tinha informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI		
	1.7. Tipo de informação/conhecimento acerca do que é o SNIPI/IPI e de como os adquiriu		
		a) Não se informou como deveria acerca da legislação;	

	1.8. Motivos para o desconhecimento da legislação	b) Falha da entidade onde se especializou, que não informou acerca da possibilidade de poder ser colocada em IP;	
		c) Omissão de informação por parte do ME, no site da DGAE e na documentação para o processo de recrutamento de docentes	
		d) Outros motivos	
<b>2. A colocação em IP</b>	2.1. Grupo de recrutamento pelo qual foi colocado para exercer funções numa ELI	Com formação especializada - recrutado pelo grupo 910, (Educação Especial)	
		Sem formação especializada - recrutado pelo grupo 100, (Educação de Infância)	
	2.2. Tomada de conhecimento de que vai exercer as suas funções numa ELI		
	2.3. Argumentos dados pela escola/ME para a colocação em IPI		
	2.4. Incongruências		
	2.5. Como foi feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP		
<b>3. Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI</b>	3.1. Impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado(a)		
	3.2. Não houve impacto ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado(a)		
	3.3. Motivo do impacto emocional ao ter conhecimento do serviço onde estava colocado(a)		

	3.4. Durabilidade desse impacto emocional		
	3.5. Motivos para a continuidade em exercer funções na ELI, apesar do impacto emocional		
<b>4. Processo de integração na equipa</b>	4.1. Existência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento		
	4.2. Inexistência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento		
	4.3. A existência de um processo de integração dos docentes nas equipas		
	4.4. A inexistência de um processo de integração dos docentes nas equipas		
	4.5. Existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI		
	4.6. Não existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI		
	4.7. Orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa		
	4.8. Inexistência de orientação, acompanhamento, observação e aprendizagem das práticas da equipa		

	4.9. Dificuldades com que se deparou	Gestão do horário	
		Solidão	
		Adaptação a vários locais	
		Muitas crianças/famílias para acompanhar	
		A função implica a elaboração/preenchimento de muitos documentos	
		Realidade completamente diferente de uma escola	
		Desgaste físico, emocional	
		Gastos monetários	
		Desconhecimento total da função que está a exercer	
		Volume de trabalho	
		Domicílios	
	4.10. Não se deparou com dificuldades		
	4.11. Impacto emocional no processo de integração na equipa		
	4.12. Inexistência de impacto emocional no processo de integração na equipa		
<b>5. Após o processo de integração da equipa</b>	5.1. Procedimentos e atitudes tomadas após o conhecimento de todo o processo acerca da função que ia exercer		
<b>6. Implementação das práticas recomendadas em IPI no primeiro ano em que exerceu funções numa ELI</b>	6.1. A existência da implementação das práticas recomendadas		
	6.2. A inexistência da implementação das práticas recomendadas		

	6.3. Dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as crianças			
	6.4. Não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as crianças - Incongruências			
	6.5. Dificuldades sentidas na implementação das práticas recomendadas com as famílias			
	6.6. Não sentiu dificuldades na implementação das práticas recomendadas com as famílias			
	6.7. Incongruências			
	6.8. Outras dificuldades sentidas			
	<b>7. Autoavaliação de desempenho no primeiro ano em que exerceu como profissional de uma ELI</b>	7.1. Conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado		
		7.2. Não conseguiu implementar as práticas recomendadas como aconselhado - Autocrítica em relação ao seu desempenho		
7.3. Autoavaliação do seu desempenho				
7.4. Consequências do seu desempenho no primeiro ano, ao nível da intervenção para com as crianças e para as famílias		Consequências ao nível da criança		
		Consequências ao nível da família		

		Inconseqüências	
<b>8. Conseqüências do processo de recrutamento</b>	8.1. Não identifica as conseqüências ao nível da intervenção com as crianças, culpabilizando-se		
	8.2. Identifica as conseqüências ao nível da intervenção com as crianças		
	8.3. Não identifica as conseqüências ao nível da intervenção com as famílias, culpabilizando-se		
	8.4. Identifica as conseqüências ao nível da intervenção com as famílias		
	8.5. Incoerências		
	8.6 Não identifica relação entre o processo de recrutamento e o desempenho, culpabilizando-se		
	8.7. Relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado		
	8.8. Não existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado		
	8.9. Razões pelas quais existe uma relação entre o seu desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado		

	8.10. Razões pelas quais não existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado		
	8.11. Propostas de melhoria do processo de recrutamento de docentes para a IPI	- Abertura de um grupo de recrutamento específico para a IPI	
		- Informação no site da DGAE e nos concursos de recrutamento	

## Anexo 5 - Grelha de Análise de Conteúdo – coordenadoras

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
1. Perceção dos docentes sobre a possibilidade de a colocação ser na Intervenção Precoce	1.1. Os docentes colocados tinham conhecimento de que poderiam exercer as suas funções numa ELI		
	1.2. Os docentes colocados não tinham conhecimento de que poderiam exercer as suas funções numa ELI		
	1.3. Os docentes tinham conhecimento acerca do que é a IPI		
	1.4. Os docentes não tinham conhecimento acerca do que é a IPI		
	1.5. Os docentes tinham conhecimento acerca do que é o SNIPI		
	1.6. Os docentes não tinham conhecimento acerca do que é o SNIPI		
2. Colocação numa IPI	2.1. Como é que os docentes têm conhecimento de que vão exercer as suas funções numa ELI		
	2.2. Como é feita a distribuição de serviço dos docentes relativamente aos lugares para a IP		
3. Impacto da tomada de conhecimento da colocação numa ELI	3.1. Reação dos docentes quando têm conhecimento de que vão exercer as suas funções numa ELI		
	3.2. Existe impacto a nível emocional		
	3.3. Não existe impacto a nível emocional		

	3.4. Durabilidade desse impacto emocional		
4. Prática profissional e desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI	4.1. Consequências para a prática profissional devido ao desconhecimento da possibilidade de colocação numa ELI		
	4.2. Quantificação dos casos de docentes que apareceram ou aparecem com desconhecimento de que podem exercer numa ELI		
5. Processo de integração na equipa	5.1. Procedimentos e atitude da equipa no processo de acolhimento dos docentes	A existência de um processo de integração dos docentes nas equipas	
		A inexistência de um processo de integração dos docentes nas equipas	
		Existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI	
		Não existe a explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI	
		Como são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI	
		Por quem são explicados os procedimentos do funcionamento de uma ELI	
		Há orientação/acompanhamento dos docentes aquando da sua integração na ELI	
		Não há orientação/acompanhamento aquando da integração dos docentes na ELI	
	Tipo de orientação/acompanhamento aos docentes		
	5.2. Procedimentos e acompanhamento do agrupamento no	A existência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento	

	processo de inclusão /integração na ELI	A inexistência de um processo de integração dos docentes por parte do agrupamento	
	5.3. Procedimentos e atitudes dos docentes no seu processo de inclusão/integração - Postura dos docentes relativamente à explicação dos procedimentos do funcionamento de uma ELI		
6. Depois do processo de integração na equipa	6.1. Dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa		
	6.2. Os docentes não apresentam dificuldades após a integração na equipa		
	6.3. Motivo das dificuldades apresentadas pelos docentes após a integração na equipa		
	6.4. Motivo por que não apresentam dificuldades após a integração na equipa		
7. Implementação das práticas recomendadas pelos docentes no primeiro ano em que exercem numa ELI	7.1. Dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas com as crianças e com as famílias		
	7.2. Motivos das dificuldades observadas na implementação das práticas recomendadas		
8. Avaliação do desempenho dos docentes no primeiro ano em	8.1. Conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado		
	8.2. Não conseguem implementar as práticas recomendadas como aconselhado		
	8.3. Classificação do desempenho docente		

que exercem numa ELI	numa escala de 1 a 5 (1=MI; 2=I; 3=S; 4=B; 5=MB)			
	8.4. Justificação da classificação dada			
9. Consequências do processo de recrutamento	9.1. Consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as crianças			
	9.2. Consequências do processo de recrutamento, ao nível da intervenção com as famílias- os profissionais recrutados não têm competência para capacitar as famílias			
	9.3. O primeiro ano de integração na equipa é de aprendizagem			
	9.4. Razões pelas quais existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado			
	9.5. Razões pelas quais não existe uma relação entre o desempenho como profissional de uma ELI e a forma como foi recrutado			
	9.6 Melhorias no processo de recrutamento de docentes para a IPI	Existência de um grupo de recrutamento específico para a IP		
		Docentes com perfil		
		Estabilidade do corpo docente na IP		
		Reconhecimento da importância da Intervenção Precoce		
		Informação explícita nos concursos de recrutamento, por parte do ME, acerca do recrutamento de docentes para a IP		