

REPRESENTAÇÕES  
E PERCEÇÕES DOS  
EDUCADORES DE  
INFÂNCIA SOBRE  
A SUA ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL  
NOS RISCOS DO  
DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL

**Ana Paula Gomes**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Natália Lourenço**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

---

**Resumo:**

A intervenção precoce na infância deve iniciar-se o mais atempadamente possível, potenciando as hipóteses de se superarem as dificuldades da criança com necessidades específicas e/ou em risco de desenvolvimento. O papel dos profissionais que trabalham nas organizações educativas destinadas à infância tem sido reconhecido como fundamental. O presente estudo, com uma metodologia de carácter misto, dá conta das representações e percepções dos educadores de infância neste domínio. Estes profissionais realçam o trabalho em equipa multidisciplinar, analisam a valorização profissional, as condições que têm para poderem atuar nesta área, quais as características que consideram preocupantes no perfil do desenvolvimento infantil e o que pode ser melhorado no seu desempenho ao nível da intervenção precoce na infância.

**Palavras-chave:**

Educador de Infância; Intervenção Precoce; Risco Desenvolvidamental

---

---

**Abstract:**

Early intervention in childhood should start as soon as possible, in order, for the children with specific needs, to have the best of the chances of overcoming the difficulties associated with their risk of development. The professional role of those working with, or are involved on educational child organizations or programs, has been recognized as fundamental. The mixed methodology of this study gives a real account of the representations and perceptions of kindergarten teachers. They emphasize multidisciplinary teamwork, analyze professional valorization, as well as the conditions available for working, taken much into account the characteristics considered of concern in the profile of child development, and what needs or can be done/improved in the working performance of kindergarten teachers in early childhood intervention.

**Keywords:**

Kindergarten Educator; Early intervention; Developmental Risk

---

DATA DE RECEÇÃO: 30/07/2021

DATA DE ACEITAÇÃO: 21/10/2021

# Introdução

Os educadores de infância (EI) são profissionais que passam muitas horas com as crianças mais novas, e como tal, têm um papel fundamental na deteção de crianças em risco de desenvolvimento. Ainda nos deparamos com várias situações que só são sinalizadas, para a elaboração de diagnóstico, quando, muitas das vezes, já se encontram no primeiro ciclo do ensino básico. Se estas crianças fossem sinalizadas mais cedo, nomeadamente quando frequentam a educação pré-escolar, à partida, desencadear-se-ia uma intervenção atempada e os resultados obtidos na sua evolução desenvolvimental seriam melhores.

Contudo, Boavida, Aguiar e McWilliam (2018) salientam que “as práticas atualmente recomendadas em Intervenção Precoce na Infância refletem o avanço da investigação, quer neste campo específico, quer no campo do desenvolvimento das crianças” (p.6). Para Correia, Álvares e Abel (2003) “intervir precocemente é estar atento a múltiplos fatores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta, às angústias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos (...) (p.19)”. Considera-se que as crianças com alterações no desenvolvimento são todas aquelas que apresentam qualquer perturbação no decurso normal do seu desenvolvimento.

Têm-se verificado muitas alterações na intervenção precoce na infância, desde o crescente enfoque de práticas centradas na família, na funcionalidade aliada às rotinas diárias até à forma como os diversos profissionais facultam os seus serviços, nomeadamente, “a passagem de um serviço direto (i.e., de um para um) com a criança para um trabalho colaborativo” (Boavida, Aguiar & McWilliam, 2018, p.6) entre os adultos do contexto relacional desta.

O papel e as funções do educador de hoje apontam para uma transformação estrutural da profissão, no sentido de construir uma nova identidade profissional em termos de competência e de estatuto. O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, assim como o perfil específico do Educador de Infância, publicitados nos Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, respetivamente, contemplam uma tipologia de competências e constituem o quadro de orientação para a organização da formação inicial destes profissionais, nas dimensões do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da

participação na escola e de relação com a comunidade; da dimensão social e ética; e ainda da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ao educador de infância, aquando do desempenho profissional na área da intervenção precoce, é exigida uma multiplicidade de saberes, formações e intervenções que tem de se conjugar, de preferência através de um modelo transdisciplinar. Caldeira, Seixas e Piscallo (2017) referem que “o dinamismo de toda a equipa, incluindo as interações de suporte mútuo entre os seus membros, é vivido como elemento fundamental do próprio trabalho e da sua qualidade” (p.68). O educador de infância “apreende” determinada “criança em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, e só assim, compreenderá as suas diferenças, as suas facilidades, as suas dificuldades e maiores necessidades, sendo que a avaliação deve ser realizada numa perspetiva formativa, para promover o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança de forma individual e grupal” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Importa assim enquadrar que representações e perceções os EI revelam da sua atuação profissional no âmbito da intervenção precoce. Considerando o universo das representações, Hall (2016) define que a representação é uma forma de produção de sentido por meio da linguagem. O ato de representar possui potencial capaz de criar conexões com os sentidos e com a cultura por meio dos códigos linguísticos. O autor sustenta que a linguagem constrói significados através do uso de signos e símbolos operados pelo sistema representacional gerado por elementos como a fala, simbologias e comportamentos. Inserido no âmbito da formação especializada, com uma matriz metodológica de carácter misto (entrevistas em *focus group* e inquérito por questionário) este estudo objetiva identificar como os EI percebem a importância do seu papel na intervenção precoce, se o consideram ativo e valorizado, se reconhecem ter formação e ferramentas necessárias para sinalizar crianças em risco, que aspetos do desenvolvimento da criança valorizam como indicadores de risco e o que pode ser melhorado para aumentar a eficácia desse papel na intervenção precoce.

# Intervir precocemente

É inegável a importância de intervir precocemente, nomeadamente quando em educação se depara com crianças em risco de desenvolvimento ou alguma deficiência. Para Franco e Apolónio (2008), a intervenção precoce assenta em três grandes pressupostos psicológicos e desenvolvimentais.

O primeiro, no campo das neurociências, tem a ver com a plasticidade cerebral, que permite compreender que, “ao que ameaça ou afeta o desenvolvimento nos primeiros tempos de vida, se podem contrapor a maleabilidade e as potencialidades de maturação rápida que o sistema nervoso central tem nessa altura” (p.18), implicando que a intervenção precoce preconize uma ação sobre o desenvolvimento em tempo oportuno, sob pena de se fecharem “janelas de oportunidades” essenciais.

O segundo pressuposto baseia-se nos estudos do desenvolvimento infantil, realçando a importância dos primeiros meses, colocando em evidência as enormes capacidades dos bebés e das crianças pequenas, para estabelecer relações e transações (Sameroff & Fiese, 2000). A noção de risco surge assim associada ao interesse pela prevenção:

Risco refere-se à presença de um factor ou factores que aumentam a possibilidade de aparição de uma determinada situação ou conduta (...) refere-se a determinadas condições biológicas, psicológicas ou sociais, medidas perante variáveis directas ou indicadores (sociais ou psicossociais) que (...) se demonstrou assumirem um significado estatístico nos antecedentes, ou nas situações associadas ou implicadas com a emergência de diferentes doenças, problemáticas ou necessidades sociais. (Franco & Apolónio, 2010, p.28)

Por último, os contributos das perspetivas ecológicas e sistémicas (Bronfenbrenner, 1979) que têm realçado a importância dos contextos ambientais no desenvolvimento infantil (Franco & Apolónio, 2008). Em Portugal, sob a responsabilidade do SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, a intervenção materializa-se através de um conjunto de serviços/recursos para as crianças dos zero aos seis anos de idade e suas famílias, disponibilizados num certo período de vida destas, para assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal, forta-

lecer as autocompetências da família e promover a sua inclusão social. É uma medida integrada ao nível da saúde, educação e proteção social, priorizando as crianças com deficiência, perturbações do desenvolvimento ou em risco de as virem a manifestar.

---

---

## Processo empírico

A teoria das representações sociais (Moscovici, 2009) ganhou força na área educacional, permitindo analisar os elementos simbólicos dos relacionamentos e dos universos consensuais que surgem nas interações entre as pessoas. “Os significados gerados, ao atribuir linguagem, valores e ideias comuns, evidenciam a dimensão social que se distingue da faceta individual das representações” (Matos & Jardimino, 2016, p. 27) no exercício da profissionalidade. Formosinho e Niza (2002) entendem por competências básicas para o desempenho profissional docente “a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 18).

### Opções metodológicas

A metodologia utilizada circunscreve o tipo de estudo e tem como funcionalidade compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com a maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou a ainda a compreender com maior nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 11)

Dado que “(...) o objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação” (Shaffer & Serlin, 2004, p. 23), optou-se por utilizar um método misto que permite retirar terminações qualitativas (entrevistas em modelo *focus group*, constituído por seis especialistas da área), onde o registo áudio e vídeo, recorrendo-se à tecnologia *Hangout* do Google, foi realizado por consentimento escrito e oral dos intervenientes. Posteriormente foi realizada a transcrição para texto, procedendo-se às técnicas de análise de conteúdo descritas por Bardin (2011), e também realizada a análise quantitativa, das representações de 103 EI, através da aplicação do inquérito por questionário.

Segundo Veiga e Gondin (2001), o *focus group* como téc-

nica investigativa, fica numa posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Esta técnica pode ser caracterizada também como um recurso para “compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (Gondin, 2003, p. 151).

Na realização do *focus group* elaborou-se um guião com os passos de preparação (Fig.1 e Fig.2), o modo de apresentação e sensibilização para o tema e as questões orientadoras para a discussão. Aproveitou-se ainda este momento para a validação do questionário a ser aplicado em fase posterior.

Preparação e Guião do Focus group	
<b>Local:</b> Jardim de Infância, B... <b>Hora de início:</b> 16:00 <b>Número de participantes:</b> 6 Educadoras de Infância	
<b>Organização do focus group</b>	
<b>Preparação:</b> - Preparar o documento com objetivos do estudo + secções que serão abordadas no focus group para entregar aos participantes. - Arranjar sala (mesa-redonda, garrafa de água, copos e guardanapos) - Preparar meios técnicos (telemóvel/ computador com a aplicação hangout). - Preparar material de substituição caso o sistema falhe. - Preparar a declaração de consentimento de gravação do focus group para ser assinada por casa um dos participantes. - Preparar o questionário de validação do Inquérito.	
<b>Guião do Focus Group</b>	
<b>1. Apresentação:</b> - Apresentar-me, agradecer a presença e resumir o que vai acontecer a seguir. - Pedir aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão a ser avaliados. Devem dizer o que pensam. - Garantir que todos os participantes são educadoras de infância e reforçar questões de confidencialidade (os participantes não vão ser identificados na transcrição dos dados). - Entregar documento para os participantes assinarem o acordo de confidencialidade e autorização de gravação áudio. - Pedir que não se mantenham conversas paralelas e privadas. - Tempo estimado da discussão: cerca de 45 minutos.	
<b>2. Sensibilização do tema:</b> - Explicar sucintamente o conteúdo do tema do focus group. - Fazer um apêndice geral dos objetivos desta investigação. - Verificar se as Educadoras presentes, se sentem sensibilizadas com o tema abordado.	
<b>3. Validação do questionário:</b> - Explicar em que consiste e o porquê da necessidade de realizarmos a validação do mesmo. - Entregar os formulários aos participantes e pedir que os preencham. - Esclarecer dúvidas, se necessário, ao longo do processo de preenchimento.	
<b>4. Entrevista:</b> - Serão colocadas questões de forma a gerar um “debate/entrevista” entre as educadoras presentes.	

Figura 1 - Guião *Focus Group*

<b>4.1. Questões orientadoras</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De que forma percecionam o papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce?</li> <li>▪ Considera que o Educador de Infância tem um papel ativo na sinalização de crianças para a Intervenção Precoce?</li> <li>▪ É da opinião, que os Educadores de infância possuem as ferramentas necessárias para identificarem comportamentos de risco?</li> <li>▪ Acredita que a opinião dos Educadores de Infância, quando alertam sobre possíveis comportamentos de risco, é valorizada por Encarregados de Educação e outros profissionais?</li> <li>▪ Quais as áreas do desenvolvimento, onde, na sua opinião, é mais fácil de detetar comportamentos de risco?</li> <li>▪ Enumere alguns dos comportamentos manifestados pelas crianças que considera como indicadores de risco?</li> <li>▪ Seria pertinente haver checklists e espaços de partilha online sobre possíveis comportamentos de risco nas crianças?</li> <li>▪ O que poderia ser feito para melhorar a eficácia do educador de infância no âmbito da intervenção precoce, nomeadamente na sinalização de crianças em risco?</li> </ul>
<b>5. Agradecimentos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Serão feitos os agradecimentos a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste focus group, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.</li> <li>-Será pedido aos presentes que preencham uma pequena ficha sobre os seus dados sociodemográficos.</li> <li>-Serão convidados a beber um chá e conviver um bocadinho mais.</li> </ul>

Figura 2- Questões orientadoras da discussão

Para além do investigador que orientou o *focus group*, participaram seis EI (todos do sexo feminino) em exer-

cício de funções. A tabela abaixo é elucidativa da caracterização destas EI.

Tabela 1- Caracterização dos participantes do *Focus Group*

Caracterização dos participantes do <i>focus group</i>					
	Idade	Anos de Serviço	Tipo de instituição em que trabalha ou trabalhou	Habilitação	Formação em Ensino Especial
E.I 1	60	34	Privada / Pública	Licenciatura	Não
E.I 2	56	29	Pública/ Trabalha na ELI	Licenciatura e Pós-Graduação	Sim
E.I 3	52	27	Privada / Pública	Licenciatura e Mestrado	Sim
E.I 4	46	18	IPSS / Pública	Licenciatura	Não
E.I 5	39	8	IPSS/ Privado	Licenciatura	Não
E.I 6	33	4	IPSS	Licenciatura e Mestrado	Sim

A aplicação de um questionário permite “obter resposta de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 1997, p. 26).

Para Ghiglione e Matalon (2001),

(...) um questionário, por definição é um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. É indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma sem adaptações nem explicações suplementares. (p. 110)

Na elaboração do questionário foram estruturadas questões fechadas (escala de Likert com 5 valores de concordância) e apenas uma questão aberta com base numa grelha de controlo de objetivos para evitar desvios das intenções investigativas. Foram selecionadas duas formas de validação do questionário. Uma delas por um grupo de indivíduos que atuaram na validação semântica do instrumento, composto por três especialistas da área da Educação Especial e Psicologia. A outra, e rentabilizando o momento em que os elementos do focus group estavam reunidos, buscou-se aumentar o grau de confiabilidade, melhorar a compreensão dos itens que o compõem e eliminar eventuais incorreções. Cunha (2008) salienta a importância de se validar a semântica do instrumento antes de aplicá-lo, pois se este instrumento for incoerente e confuso, a sua análise pode ser prejudicada. Além disso, é importante que a linguagem utilizada no instrumento fique próxima da linguagem dos respondentes, evitando, assim, a incompreensão dos itens.

Os 103 respondentes do inquérito foram coligidos através de conhecimentos profissionais, partilha de emails e divulgação nos agrupamentos de escolas/instituições.

## Resultados

O processo de análise e interpretação dos dados foi efetuado de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados. De acordo com Strauss e Corbin, (1989, citados por Afonso, 2005), existem três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação conceptual e teorização. Assim, os dados do *focus group* organizaram-se através de diversos quadros codificados, correspondentes às questões colocadas para discussão, tendo em conta as categorias e subcategorias definidas. O tratamento estatístico dos dados do questionário foi realizado através do programa informático S.P.S.S. – *Statistical Package for Social Science* (Versão 24).

### Focus Group

Dos resultados do *focus group* constatou-se que os EI têm uma opinião ambígua acerca da importância do seu papel na intervenção precoce. Se por um lado, o consideram importante, por outro referem que poderiam ter um papel mais ativo e mais bem rentabilizado:

E.I.2- “Acho que o educador de infância tem um papel ativo na sinalização de crianças, mas também concordo que não tem muita formação para conseguir fazer um rastreio conveniente (...)”; E.I.3-“(...) poderia ter uma função mais ativa”; E.I.4-“(...) tem um papel importante na intervenção precoce, mas o potencial dele encontra-se desaproveitado”; E.I.5- “Eu acho que se o Educador de Infância for interessado pode ter um papel crucial na Intervenção precoce. (...) se não tivermos o bom senso, descartamos a responsabilidade e fazemos apenas o que nos é pedido (...)”; E.I.6-“(...) muito fica ao destino da qualidade dos profissionais que lidam com a criança, quer sejam educadores quer sejam profissionais das ELI”<sup>1</sup>.

Aludem que a comunicação e a articulação existentes entre o EI e outros profissionais nem sempre é a mais vantajosa: E.I.3-“(...) a comunicação existente entre nós e os profissionais das ELI, que acompanham as crianças, nem sempre é mais vantajosa (...)”.

Afirmam que o sistema em vigor delimita o campo de ação de todos os profissionais que intervêm com a criança. O educador de infância é importante na sinalização de casos, mas nas fases seguintes o seu

1 - ELI - Equipas locais de intervenção do SNIPI, consignadas no Decreto-lei nº 281/2009.



campo de ação é muito reduzido: E.I.6 - “(...) concordo que o sistema limita um bocadinho o nosso campo de ação. Depois da referenciação, passa tudo pelas mãos dos profissionais das ELI”.

Destacam ainda que as qualidades pessoais do educador de infância e que a formação especializada são uma mais-valia. Reconhecem que, quanto maior a formação, mais atempada e assertiva será a intervenção:

E.I.6- “(...) temos um papel ativo mediante aquilo que sabemos, certamente, quem sabe mais que nós, verá coisas que nós não vemos. Eu aprendi muito, mas mesmo muito e fiquei muito mais sensível desde que tirei o mestrado em ensino especial. Ajudou-me a identificar melhor os sinais de alerta (...)”; E.I.5- “(...) se tivéssemos mais conhecimentos teríamos um papel ainda mais ativo e mais eficaz”; E.I.4- “Não tenho bases (...) há coisas que misturamos com imaturidade, infantilidade e se fossem bem analisadas são indícios de muitas problemáticas. Falta-nos muita informação”; E.I.6- “Aqueles que mostram sinais visíveis de comportamentos de risco qualquer um consegue identificar. Agora o educador deveria estar preparado para conseguir detetar mais que os sinais graves de alerta de risco. Os sinais mais escondidos, um comportamento aqui ou acolá podem querer dizer muito (...), mas honestamente acho que a grande maioria dos EI não tem essa capacidade. Primeiro, os educadores não têm tempo para observar as crianças convenientemente segundo, não tem a formação adequada para detetar comportamentos de risco, como já referi detetam aqueles mais visíveis, os que são mais sensíveis podem detetar mais (...) mas a grande maioria limita-se a fazer o essencial”.

A entrada em vigor do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-lei nº 54/2018) de algum modo “exige” que se altere esta condição ao pressupor uma visão holística, compreensiva e integrada de uma abordagem multinível, com base no desenho universal da aprendizagem e nas respostas educativas. No fundo todos os educadores têm de estar preparados para responder a todos os seus educandos.

Importa, neste sentido, enquadrar a formação inicial nas atuais exigências da realidade profissional do educador de infância. Pinho, Cró e Dias (2014) referem que,

(...) reconhecendo a complexidade do processo de ensinar/aprender, é crucial assegurar uma formação interdisciplinar do ensino em geral e uma formação

teórico-prática que contribua para a credibilidade profissional do educador de infância, através da adoção de uma intervenção prática esclarecida pela ciência. (p. 112)

Na valorização do papel do educador de infância, se, por um lado, os inquiridos referem que os encarregados de educação e outros profissionais valorizam as suas opiniões (E.I.3- “(...) quer os outros profissionais, quer os pais valorizam as nossas opiniões quando os alertamos de comportamentos de risco”), por outro lado, mencionam que a valorização está dependente das qualidades humanas dos pais e dos profissionais com quem se lida:

E.I.4- “Há os que valorizam e se preocupam e há os que não dão a mínima importância àquilo que dizemos”; E.I.6- “(...) depende muito dos profissionais e dos pais com quem lidamos”; E.I.5- “(...) os outros profissionais acho que valorizam, pelo menos eticamente mostram isso sempre que os alerto para alguma questão. Depois, podem ou não valorizar. Mas, quando lhes transmito alguma coisa dão a sensação de que estão a valorizar aquilo que digo”; E.I.4- “Há os que valorizam e se preocupam e há os que não dão a mínima importância àquilo que dizemos. Eu já passei por ambas as situações muitas vezes. Não podemos generalizar. Mas, contudo, se for um médico a falar temo em dizer que a valorização seria maior e imediata por parte dos pais (...) se for o médico não há tanta desvalorização”; E.I.1- “(...) a nossa profissão é muito desvalorizada quer por pais quer por outros profissionais (...) A ideia que se tem dos educadores é que andam a ver os meninos a brincar com legos e pouco mais”.

Sobre as características do perfil desenvolvimental mais valorizadas como alerta e indicadores de risco, a área do desenvolvimento motor e da comunicação/ linguagem são apontadas como sendo as áreas onde é mais fácil detetar comportamentos de risco:

E.I.4- “(...) as áreas mais fáceis de detetar comportamentos de risco são as áreas do desenvolvimento motor e linguagem”; E.I.1- “Desenvolvimento motor e linguagem. Sem dúvida. (...) nos primeiros instantes o desenvolvimento motor e linguagem nota-se logo porque são coisas que nós conseguimos perceber no instante em que falamos e observamos a criança”; E.I.6- “Talvez as que sejam mais fáceis de detetar sejam de facto o desenvolvimento motor e a linguagem”.

Na área da cognição, muito relacionada com os perfis linguísticos, foram indicados sinalizadores como: E.I.4- “(...) não é capaz de distinguir o grande, do pequeno, o à frente e atrás”; E.I.3- “(...) se a criança não é capaz de construir puzzles simples”; E.I.1- “(...) não ser capaz de dizer o seu nome”. Na área do desenvolvimento motor foram apontados sinalizadores em relação à marcha, coordenação, equilíbrio, dificuldade em subir e descer escadas sozinha e algumas aptidões de motricidade fina:

E.I.5- “(...) dificuldade extrema em equilibrar-se”; E.I.3- “(...) damos por ela logo de problemas motores relacionados com a marcha, coordenação, equilíbrio, (...) Se a criança não for capaz de construir uma torre de legos com 3 ou 4 peças”; E.I.6- “(...) a criança cair muitas vezes de forma exagerada”; E.I.1- “(...) não conseguir saltar a pés juntos”.

Na área da comunicação/linguagem foram apontados como indicadores de risco a oralidade impercetível e desajustada à idade cronológica, ausência de respostas a perguntas simples e manifesta incompreensão da solicitação verbal do adulto:

E.I.2- “(...) a criança não ser capaz de se fazer perceber”; E.I.4- “(...) não é capaz de responder a perguntas simples de forma compreensível (exemplo: como te chamas)”; E.I.6- “(...) não conseguir dizer palavras que o adulto perceba”; E.I.3- “(...) não consegue perceber o que o adulto diz”.

A área da socialização e autonomia também foram apontadas, mas com menor evidência:

E.I.2- “(...) a criança não brinca com os colegas, isola-se”; E.I.4- “(...) a criança não entra em jogos de imitação”; E.I.1- “(...) se não pedir para ir à casa de banho”; E.I.3- “(...) se a criança usa fralda durante o dia”; E.I.4- “(...) se a criança não lava as mãos e as seca sozinha”.

Sobre o contexto familiar, os educadores realçam sinalizadores tais como: E.I.4- “(...) se a criança não recebe os cuidados básicos de higiene”; E.I.3- “(...) se apresenta maus-tratos físicos”; E.I.1- “(...) se a família não se interessa pelo percurso escolar da criança”.

No que se refere à pertinência de haver checklists e espaços de partilha online que permitissem fazer um rastreio e uma melhor deteção de crianças para a intervenção precoce, podemos referir que,

por unanimidade, ou seja, todas as entrevistadas concordam que as checklists e espaços de partilha seriam uma mais-valia para todos os EI: E.I.3- “(...) Tudo o que nos ajude e facilite o nosso trabalho é bom. As checklists iriam ajudar a colmatar um pouco a falta de formação que as pessoas têm na área”.

Nas sugestões para melhorar a eficácia do educador de infância na intervenção precoce foram enunciadas a formação na área e, formação essa, obrigatória, de preferência a começar na formação inicial e obrigatoriedade da reciclagem da mesma (referida por todas as entrevistadas): E.I.6- “(...) a formação deveria ser obrigatória para todos os profissionais de x em x anos, e, se possível começar logo na formação inicial. Acho que seria essa a medida mais importante”. Outra sugestão seria um sistema mais aberto e onde a participação do educador fosse mais ativa, uma maior e melhor articulação entre todos os profissionais, maior divulgação e existência de instrumentos (nomeadamente os de avaliação):

E.I.4- “(...) haver mais divulgação e instrumentos de avaliação que nos permitissem fazer o despiste de certas patologias o mais rápido possível (...) aí eram importantes as checklists de comportamentos de risco que já falamos, esses instrumentos de trabalho seriam, a meu ver, uma mais-valia”.

Também foram referidas as qualidades humanas dos profissionais:

E.I.1- “(...) acrescento apenas que de nada vale isto tudo (...) se as pessoas que trabalham com a criança não tiverem uma sensibilidade acrescida para saber observar e agir mediante comportamentos de risco. Também nos cabe a nós, profissionais, fazer o melhor que pudemos mesmo que os recursos não sejam assim tantos”.

### **Inquérito por questionário**

Com base na análise de dados sociodemográficos os inquiridos apresentam uma distribuição homogênea do local de exercício profissional: Instituições Públicas (32%), Privadas (36%) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (32%). A média de idades é de 40 anos, onde 81% possuem o grau de licenciatura, 17% de mestrado e 1% de bacharelato e pós-graduação. A média de tempo de serviço é de 13 anos, sendo que o valor mínimo assinalado foi um ano de serviço e o valor máximo foi de 36 anos de serviço. Sobre a formação especializada (educação especial), 79% não



têm qualquer formação na área e 21% referem possuí-la. Dado que só 18% possuem pós-graduação e mestrado, a diferença percentual explica-se pelo investimento na formação contínua (ações de formação) e não tanto na graduada. Sobre o trabalho direto, e em sala, com crianças acompanhadas pelo SNIPI, 65% referem já ter vivenciado essa situação, em linha de conta com os 61% que referem terem participado da sinalização de crianças para os serviços de intervenção precoce na infância.

Da análise às questões cerne da investigação, estruturadas num posicionamento de concordância (Likert) em relação às afirmações apresentadas, 64% posicionam-se como sabendo proceder para sinalizar uma criança para os serviços de intervenção precoce, contudo 63% não concordam que tenham as ferramentas adequadas para o fazer. Sobre a valorização profissional por parte dos encarregados de educação, verifica-se que uma percentagem significativa (35%) não tem opinião formada, outros 35% posicionam-se favoravelmente e 30% não identificam a valorização desse papel por parte dos encarregados de educação. Quanto à valorização desse papel por parte de outros profissionais, 45% considera o mesmo valorizado, 34% ficam numa posição neutra e 21% discordam. Não deixa de ser interessante perceber este crescendo sobre a valorização e/ou desvalorização do seu papel e atuação, quando se altera o “sujeito” que o valora: menos positiva quando relativa aos encarregados de educação e aumenta quando se posicionam na consideração pelos colegas. Ainda foi solicitado o posicionamento dos educadores face à valorização do seu papel na deteção (específica) de comportamentos de risco e verifica-se que 51% têm uma perceção e representação positiva. Sobre a consultoria aos EI para a realização da avaliação e diagnóstico das crianças em risco de desenvolvimento e/ou com alguma problemática/perturbação, 48% dos educadores consideram que a sua opinião é tida em conta enquanto 30% pensam o contrário. Sobre se estão preparados para detetar comportamentos de risco no desenvolvimento das crianças, apenas 28% concordam, em oposição a 57% que afirmam não estar preparados, o que corrobora o facto de 61% assumirem não ter formação adequada para identificarem comportamentos de risco, nem de ter informação/material disponível para a deteção de comportamentos de risco (75%). Porém 65% consideram ter um papel ativo e constante na sinalização destas

crianças, mas discordam de que esse papel seja ativo e constante na fase de avaliação (63%), na fase de diagnóstico (64%) e na fase de intervenção (63%). Verifica-se um posicionamento favorável (74%) sobre a pertinência de haver espaços de partilha online, onde se faculte material/informação sobre comportamento de risco e 94% consideram ser útil haver uma *checklist* para elencar possíveis comportamentos de risco no sentido de fornecer orientação aos EI. Uma terceira parte do questionário convidava os inquiridos a selecionarem, primeiramente, as áreas e depois apenas três indicadores de comportamentos mais “chamativos” sobre o risco desenvolvimental em cada uma delas.

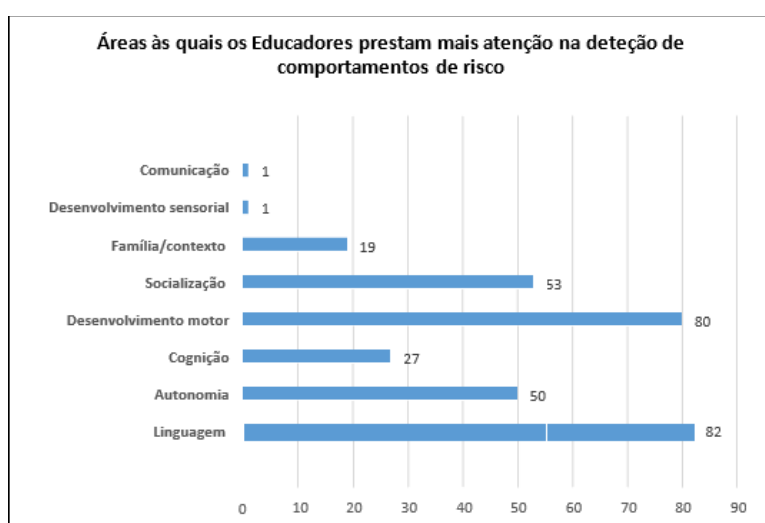


Gráfico 1- Áreas às quais os educadores de Infância prestam mais atenção na deteção de comportamentos de risco.

O gráfico evidencia o nº de vezes que cada uma das áreas foi selecionada, assim, verifica-se que, por esta ordem, a área da linguagem, do desenvolvimento motor e da socialização, foram as três áreas mais assinaladas. Dos indicadores correspondentes a cada uma realçaram: “não compreender ordens simples”, “não responder a questões simples”, “não pronunciar palavras inteligíveis”; “anda frequentemente na ponta dos pés”, “não é capaz de construir torres de legos com menos de 3 cubos”; “criança isolar-se”, “não ter contato ocular”, “a dificuldade extrema na separação do cuidador”. Ainda na questão aberta, onde se pediam sugestões para uma melhor eficácia do educador de infância na intervenção precoce, nomeadamente na deteção e sinalização de comportamentos de risco nas crianças em idade pré-escolar, após a análise de conteúdo, quantificaram-se as respostas como se pode ver na tabela abaixo.

Tabela 2- Análise da questão aberta

Propostas de melhoria referidas pelas Educadoras de Infância	Quantidade de vezes que foram indicadas
Formação obrigatória na área	83
Melhorias no plano de estudos da formação base, sendo dada uma maior carga horária ao Ensino Especial	32
Uma maior articulação e união entre todos os profissionais	22
Mais informação partilhada e materiais de apoio: checklists e sítios <i>online</i> .	25
Uma maior valorização do Educador de Infância por parte de outros profissionais e Encarregados de Educação	19
Um acompanhamento mais adequado e individualizado às crianças e à família.	7
O EI deve ser dedicado e atento aos comportamentos das crianças.	5
Um sistema mais aberto que nos permita participar de forma ativa nas diferentes fases: sinalização, avaliação e intervenção.	5

## Considerações finais

A prática da intervenção precoce na infância, regularizada em Portugal pelo Decreto-lei nº 281/2009, pretende, através de um trabalho transdisciplinar, desenvolver competências e colmatar dificuldades, em crianças com idades precoces nos seus contextos naturais. Este trabalho é desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de técnicos, nas ELI- Equipas Local de Intervenção, que atuam em conformidade com as necessidades e anseios das famílias com vista ao progresso e inclusão de todas as crianças, mas em particular das que apresentam problemáticas ou riscos de desenvolvimento. Ao longo dos anos, o número de crianças abrangido pelo SNIPI tem vindo a aumentar o que nos permite aferir do seu enorme contributo para o sistema educativo nacional. Contudo, na prática diária do exercício profissional, ainda se vão encontrando situações de crianças que, tendo frequentado a educação pré-escolar, chegam ao 1º ciclo do ensino básico sem qualquer sinalização. Por vezes, essas crianças manifestam e apresentam sinais e comportamentos de risco, em maior ou menor grau que, com um olhar mais atento e especializado, poderia ser minimizado com uma intervenção atempada. Foi neste sentido que a elaboração deste estudo pretendeu contribuir para a compreensão de quais são as representações e perceções que os EI têm acerca do seu papel na intervenção precoce. A recolha de dados através da entrevista em *focus group*, dos inquiridos por questionário e a análise documental, permitiu-nos algumas conclusões que serão agora evidenciadas de acordo com os objetivos traçados. Tendo em consideração o objetivo de compreender se os EI consideram ter um papel ativo

no âmbito da intervenção precoce, transparece a perceção de que o seu papel não é tão ativo como eles desejariam. Contudo, referem que a fase em que percecionam ter um papel mais ativo é na fase da deteção e sinalização. Nas demais fases o seu papel é pouco ativo, e ainda menos ativo se torna na fase da intervenção. As justificações que apresentam para que assim seja são: um sistema que limita o campo de ação do EI, a pouca abertura e articulação com

outros profissionais que intervêm com as crianças, as qualidades profissionais do EI e a falta de informação e formação especializada na área.

No que diz respeito à valorização profissional não são unânimes. Percecionam que, apesar de pouca margem para atuação direta na intervenção precoce, o seu papel é valorizado. Contudo, se por um lado consideram essa valorização, quer pelos encarregados de educação quer por outros profissionais, também há uma percentagem significativa a discordar. Como foi referido pelos inquiridos, depende muito dos encarregados de educação e profissionais com quem se lida, havendo quem valorize muito e quem pouco relevo dê à opinião dos EI.

No que concerne ao reconhecer se os EI consideram ter ferramentas para identificar/sinalizar crianças ilegíveis para a intervenção precoce, a grande maioria dos EI não considera possuir as ferramentas necessárias para identificar/sinalizar crianças em risco de desenvolvimento. Foi-nos possível verificar, através das correlações efetuadas no programa de tratamento de dados (SPSS), que os EI que indicaram possuir formação na área da educação especial, consideraram ter mais capacidade para identificar/sinalizar crianças em risco. Por este motivo entendem que a formação na área deveria ser “obrigatória” e a formação inicial dos EI deveria ser repensada, e nela ser contemplada, pelo menos de uma forma mais significativa, a educação especial.

Relativamente ao objetivo de identificar quais as características do perfil desenvolvimental da criança que são valorizadas pelos EI como indicadores de risco, afirmam ser valorizadas aquelas que saltam à vista, outras, igualmente importantes, passam despercebidas. Revelam a perceção clara de que uma das causas desta situação poderá ser a falta de formação e informação, apontando a partilha de material *online*

e a criação de *checklists* como recursos facilitadores do trabalho do EI no domínio da intervenção precoce. Sabemos que já existem vários recursos estruturados e auxiliares neste domínio, contudo são, por vezes, apenas apropriados pelos EI numa formação especializada.

Tendo em conta, que “o principal objetivo dos programas de intervenção precoce é o de atuar aos diferentes níveis de prevenção, não só para atenuar as consequências dos casos de risco estabelecido, mas, igualmente, de tentar evitar que situações de risco biológico e social se consolidem” (Bairrão & Almeida, 2003, p. 27), recomenda-se que a formação inicial dos EI, seja revista, e que nela se contemple, de forma mais consistente o domínio da educação especial, nomeadamente com a entrada em vigor do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-lei nº 54/2018). O sentido de “obrigatoriedade” referido pelos EI seria assim contemplado. Tornou-se evidente que os EI que já possuem formação neste domínio mostraram ter mais ferramentas e estar mais capacitados para identificar crianças em risco desenvolvimental.

A articulação e a partilha de informações entre os profissionais que trabalham com as crianças é fundamental para a eficácia dos programas de intervenção precoce, pelo que é necessário rever de forma contínua e sistemática a forma como os profissionais articulam entre si. Quer os EI da estrutura regular quer os profissionais das ELI devem refletir sobre o trabalho colaborativo e em equipa.

O SNIPI foi também alvo de algumas observações por parte dos inquiridos deste estudo, tendo sido apontadas falhas como, um sistema pouco flexível e que limitava o campo de ação dos EI. Os atuais suportes legislativos, nomeadamente os articulados com o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, à partida, abrem a porta para esta mudança. Responsabilizá-los, dando maior relevo à atuação profissional do EI, implica-os de forma mais ativa nas diferentes fases dos programas de intervenção precoce, justamente pela “obrigatoriedade” de mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e integrá-los, logo nas fases iniciais dos processos das crianças, nas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.

Por último, destaca-se a importância das qualidades humanas do EI. Segundo o senso comum, se quisermos, do pouco fazemos muito. A sensibilidade, o foco e o interesse no desenvolvimento da criança são fatores cruciais para que não se descuide qualquer, e ínfimo indicador de risco desenvolvimental. Não

só se “evita” que ainda transitem crianças ao 1º ciclo do ensino básico sem uma avaliação correta do seu perfil de desenvolvimento, como se terá prevenido, e provavelmente minimizado, alguns comportamentos de risco.

É urgente que se valorize (e responsabilize) não só o papel do EI na intervenção precoce, mas que também se lhe dê condições e acesso a uma formação específica que o torne capaz e preparado para a identificação dos indicadores de risco desenvolvimental e respetiva intervenção. Que a intervenção precoce na infância seja efetivamente “precoce”, que se evidencie o princípio da prevenção assegurando todas as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança, potenciando a interação familiar e o reforço de competências como suporte progressivo de capacitação e autonomia.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2003). Questões Atuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, 17, 15-29.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. (2018). *A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância*. Lisboa: CIED.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard Univ. Press.
- Caldeira, Z., Seixas, S. & Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista da UIIPS- Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 62-80.
- Correia, D. Álvares, J. & Abel, M. (2003). Uma abordagem em Intervenção Precoce Centrada na Família. *Cadernos de Educação de Infância*, 67, 19-22.
- Cunha, A. (2008). *Ciência, tecnologia e sociedade na ótica docente: construção e validação e uma escala de atitudes*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República n.º 172/1999, Série I-A. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2002). Anexo às recomendações sobre a iniciação às actividades de iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação inicial de Professores. In *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP.
- Franco, V., & Apolónio, A.M. (2010). *Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce*. Évora: Departamento de Psicologia, UE.
- Chiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito por questionário: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gondin, S. (2003). *Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia*, 12 (24), 149-161.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Matos, D. & Jardimino, J. (2016). Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Revista Educação & Formação*, 1(3), .20-31.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pinho, M., Cró, M., & Dias, M. (2014). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V.(2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels, (Eds.), *Handbook of Early Childhood intervention*, (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Shaffer, D., & Serlin, R. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Veiga, L. & Gondin, S. (2001). *A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político*. Opinião Pública, Campinas, 7, 1-15.