

HUMANITUDE EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Ana Milheiriço

Agrupamento de Escola Poeta António Aleixo
ana.milheirico34@gmail.com

Sónia Raquel Seixas

Escola Superior de Educação de Santarém
sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Tendo em conta que o educador de infância/docente de Intervenção Precoce experiencia diariamente dilemas frequentes, neste artigo propomo-nos refletir sobre como as dimensões afetivas (de *humanidade*) e as dimensões éticas são sentidas pelos técnicos de Intervenção Precoce. Para o efeito, foi realizado um inquérito por questionário a 15 educadores/docentes de Educação Especial em Intervenção Precoce com experiência nesta área, através de protocolo de aplicação direto e via eletrónica.

Deste estudo resultaram vários dados qualitativos que, depois de analisados e discutidos, levaram a diversas conclusões que vêm dar respostas às questões e problemática iniciais. Os dados obtidos, na generalidade, apontam para que estes profissionais valorizem a capacidade de escuta, a disponibilidade, a empatia e a credibilidade.

Palavras-chave: Intervenção Precoce; Docentes de Educação Especial; Profissionalidade; Humanidade; Ética.

Abstract

Given that the educator / teacher in the Early Intervention frequently experience daily dilemmas, this article aims to reflect on the extent to which ethical and affective dimensions (of *humanity*) are felt by those Early Intervention technicians. To this end, a questionnaire survey to 15 teachers / Special Education teachers in Early Intervention with experience in this area was conducted through direct application protocol and electronically.



This study resulted in a number of qualitative data that, after examination and discussion, led to several conclusions, which enabled us to answer to the initial questions and problems. Generally, the data obtained indicate that these professionals value the ability to listen, the availability, the empathy and the credibility.

Keywords: Early Intervention; Special Education Teachers; Professionality; Humanitude; Ethics.

Introdução

O educador de infância/professor em Intervenção Precoce (IP) vivencia regularmente no exercício das suas funções diversas situações problemáticas de decisão difícil, que lhe provocam conflitos interiores e requerem uma reflexão constante. Das decisões tomadas resultam mudanças nas relações e/ou interações deste profissional com a criança, a família, os outros técnicos de IP ou a comunidade.

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre como as dimensões afetivas (de *humanitude*) e as dimensões éticas são sentidas pelo educador de infância/professor em Intervenção Precoce, visto que estes técnicos experienciam dilemas constantes. No fundo, problematiza-se a relevância da *humanitude* no exercício das funções de educador de infância/docente de Educação Especial em IP. Nesse sentido, formularam-se questões relacionadas com as características pessoais e situações mais frequentes vivenciadas por esses profissionais. Tentaremos, por conseguinte, através dos dados obtidos, alcançar algumas evidências sobre a forma como se constrói o humano num meio de pessoas em inter-relação. A escolha deste tema prende-se com o facto de, no nosso percurso de docentes (do Ensino Regular, de Educação Especial e de Intervenção Precoce), refletirmos regularmente sobre práticas a implementar, respeitando valores éticos e afetivos, numa sociedade em crise política, social e económica.

Assim sendo, foi realizado um estudo descritivo de carácter exploratório, onde se aplicou um inquérito por questionário a 15 educadores de infância/docentes de Educação Especial em IP com experiência nesta área, através de protocolo de aplicação direto e via eletrónica.

Humanidade em Intervenção Precoce

O vocábulo *humanidade* foi criado por Klopfenstein (1980, citado por Simões *et al.*, 2011, p.221) para se referir a “inquietação, solidão, hábito”. Albert Jacquard desenvolve este conceito em termos antropológicos como “as dádivas que os homens oferecem uns aos outros desde que têm consciência de o ser e que continuam a oferecer-se num enriquecimento sem limites” (Salgueiro, 2014, p.19). Efetivamente, o termo *humanidade* insere-se numa perspetiva evolucionista do ser humano que, pela sua inquietação e complexidade, estabelece teias relacionais em constante interação que se inter-influenciam. Desde o nascimento do ser humano que observamos esta “*mise en humanidade*” quer através do primeiro banho, estimulante dos sentidos e das emoções, quer graças às trocas comunicacionais básicas entre o(s) cuidador(es) e o bebé, nomeadamente pelo toque, o olhar, o sorriso, a palavra.

Do ponto de vista prático, segundo Jacquard (1986, cit. Simões, 2013, p.66):

“... a humanidade representa o tesouro de compreensões, de emoções e sobretudo de exigências que existe graças a nós e que desaparecerá se nós desaparecermos, pelo que o Homem tem a tarefa de aproveitar esse tesouro, já acumulado, e continuar a enriquecê-lo. Mantê-lo e enriquecê-lo é tarefa humana.”

Phaneuf (2007, p.4) considera que a “humanidade é o tesouro de compreensão, de emoções e sobretudo de exigências éticas para si e para os outros que pouco a pouco desenvolvemos com a evolução”.

Assim, este conceito tem implícita a forma como nos relacionamos com o outro (relação de ajuda) e o comportamento que adotamos no cuidar, ou seja, como comunicamos, sorrimos, protegemos, estimulamos e consentimos que nos estimulem.

Na profissão docente, sobretudo os profissionais que se relacionam com crianças com *handicaps*, as dimensões afetivas (de *humanidade*) coabitam com as dimensões éticas. De facto, “Quando nós ensinamos, ensinamos com ideias e sentimentos. Quando interagimos com os estudantes, reagimos e respondemos-lhes com pensamento e emoções.” (Estrela 2010, p. 36, citando Meyer & Turner, 2007, p. 243).

Connors, citado por Zabalza (1994) identificou três princípios gerais de ação no trabalho desenvolvido com professores, o princípio de suprimir as emoções, o princípio de autenticidade e o princípio da autodireção consciente. O princípio de



suprimir as emoções, coincidente com o do investigador Marland (1977, citado por Zabalza, 1994), que consiste no princípio da compensação ou tendência do professor para ser mais benevolente com os alunos menos favorecidos ou capacitados, com os mais tímidos. A autenticidade conduz os professores a apresentarem-se aos alunos como pessoas, o que facilita um clima de melhor compreensão e um ambiente mais relaxado em sala de aula. Por último, o princípio da autodireção consciente salienta que o critério básico consiste na manipulação ponderada da realidade da aula pelo professor, uma vez que este pretende ser consciente de tudo o que ocorre na aula e atuar em conformidade com o que cada situação parece exigir. Contudo, Zabalza (1994) adianta que a literatura especializada e os diversos autores e trabalhos sobre o pensamento do professor nem sempre partilham do “otimismo” de Connors sobre o elevado nível de consciência dos professores em relação à sua prática diária e ao elevado nível de racionalidade das decisões que adotam. Assim, no desenrolar da sua atividade profissional, o professor é confrontado com vários dilemas, que põem à prova a sua racionalidade.

Estrela (1997), após efetuar um estudo sobre as representações de um grupo de docentes no que respeita à docência como ocupação ética, conclui que estes últimos atribuem à docência principalmente a função de educar, de formar os alunos, de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. Ainda que os docentes não afirmem claramente a necessidade de um código deontológico, para a autora, a docência é uma profissão que deve ser eticamente regulada, isto é, o exercício do docente requer uma ética profissional e/ou deontológica.

Hamido e Uva (2012, citando Moll, 2002) corroboram a ideia de que no cerne da situação pedagógica está a articulação entre a relação humana professor-aluno e a relação de ambos com o saber. Acrescentam também que é este encontro e a aliança simbólica que deles emerge que possibilitam e potenciam toda a aprendizagem.

Numa linha semelhante de pensamento, Estrela (2010, p.33, citando Hargreaves, 1993, p. 835) considera que “o ensino e a aprendizagem envolvem compreensão emocional”; “as emoções dos professores são inseparáveis dos seus propósitos morais e da sua capacidade para atingir os seus propósitos”. Sublinha ainda a importância das componentes de inteligência emocional e social para o professor, salientadas por Goleman. Entre as competências do professor a nível da consciência social, é de evidenciar a acuidade empática, que consiste no ato de “compreender os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros”, visto que

permite a proação, minimizando ou evitando situações indesejáveis (Estrela, 2010, p.38, citando Goleman, 2006, p. 132). Deste modo, a acuidade empática fundamenta-se na empatia primária, no entanto, acrescenta-lhe uma compreensão explícita do que a outra pessoa pensa e sente.

Basso (citada por Spagolla, 2005, p.12) acredita que:

“a partir do momento que os educadores passarem a conhecer, ao menos um pouco mais, acerca do desenvolvimento do ser humano e da influência de uma ação baseada na afetividade, sem prejuízo da apropriação do conhecimento, muitos serão partidários de uma educação humanizada e humanizadora.”

O educador de infância/ docente de Educação Especial em Intervenção Precoce deve reger-se pelo Projeto de Código Deontológico do Profissional de IP, segundo o qual o técnico se regula em cinco dimensões, designadamente na sua relação/interface com as crianças, na sua relação/interface com as Famílias/Prestadores de Cuidados, na sua relação/interface com a Comunidade e Sociedade, na sua relação/interface com colegas e na sua relação/interface consigo mesmo. Essas relações mantêm-se atualmente através de práticas de Intervenção Precoce (IP) sustentadas em dois modelos teóricos referenciais: o modelo da ecologia do desenvolvimento humano e o modelo transacional. Deparamo-nos, por conseguinte, com a operacionalização de uma prática transdisciplinar por parte dos técnicos, em que os serviços trabalham cooperativamente nos contextos de vida da criança e da família. Almeida (2000) e Pimentel (2004), citados por Rodrigues (2011, p. 6) sustentam precisamente que “o papel do profissional passa a funcionar num plano de recurso e de suporte à família, criando oportunidades para que esta possa exercer as suas competências de forma a poder responder às suas próprias necessidades e prioridades”.

Numa profissão do humano, o educador de infância/o docente de Educação Especial em Intervenção Precoce depara-se, com frequência, com situações complexas que exigem dele tomadas de decisões difíceis, em que se gerem dimensões afetivas e éticas. Deste modo, será pertinente auscultar a importância da humanidade junto desse profissional.



Problemática

Face ao exposto, e estando cientes da importância que as dimensões éticas e afetivas assumem, este estudo visa responder à questão: “*Qual a relevância da humanidade no exercício das funções de educador de infância/docente de Educação Especial em IP?*”.

Pretendemos, por isso, verificar como determinadas questões, que envolvem as dimensões afetivas (de *humanidade*) e as dimensões éticas são significativas para os educadores de infância/docentes de Educação Especial em IP, nomeadamente: *Qual a importância de determinadas características como a capacidade de escuta, a disponibilidade, a ausência de preconceitos? Qual a frequência de situações tais como o distanciamento da criança em intervenção e da família, a acuidade empática técnico/família, as dimensões envolvidas no trabalho em equipa?* Assim, podemos refletir sobre as dimensões enquadradoras do perfil do profissional em IP na sua relação com as crianças, as famílias e os outros técnicos envolvidos na IP, num país cujas políticas educativas remetem sobretudo para a aquisição de conhecimentos, em detrimento de dimensões fundamentais ao desenvolvimento das crianças como a *humanidade* (afetividade).

Metodologia

Este estudo descritivo de carácter exploratório pretende analisar a importância da *humanidade* para os educadores de infância/docentes de Educação Especial em IP, através da descrição das características pessoais e situações mais frequentemente vivenciadas pelos educadores de infância/docentes de Educação Especial em IP, e da sua inter-relação com a ética.

A recolha de dados foi obtida junto de 15 educadores de infância/docentes de Educação Especial em IP. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário através de protocolo de aplicação direto e via eletrónica, construído com base no Código de Ética do Profissional de IP. O presente inquérito é constituído por 13 questões, podendo subdividir-se em cinco blocos: dados pessoais dos inquiridos, características pessoais do profissional de IP, frequência de determinadas situações segundo as vivências na IP, satisfação dos inquiridos e aspetos éticos e de humanidade relevantes na profissão que não tenham sido contemplados no inquérito. Foram utilizadas perguntas abertas e fechadas, de acordo

com os objetivos que pretendíamos atingir e com o público-alvo. As informações contidas nas questões abertas analisaram-se por meio do conjunto de técnicas da análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos de Bardin (2004). Nas questões fechadas recorremos à escala de atitudes do tipo Likert que visa testar quer o grau de importância (de “Muito importante” a “Não é importante”), quer o grau de frequência (de “Sempre” a “Nunca”).

Apresentação e Discussão dos Resultados

No que respeita à idade dos inquiridos, a maioria encontra-se entre os 41 e os 50 anos, nenhum possui menos de 30 anos e são todos do sexo feminino. Note-se que esta amostra espelha os dados já recolhidos por vários estudos empíricos sobre o facto de, ao longo do século XX, a docência ter assumido um carácter predominantemente feminino, sendo o enfoque atual na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos anos de docência, os inquiridos possuem entre 16 e 31 anos de experiência. Quanto aos anos em Equipa Local de Intervenção Precoce, a amostra encontra-se entre 1 e 13 anos, sendo de destacar 3 inquiridos com 6 anos de trabalho em IP. A maioria não possui especialização, apenas 1 menciona ter 9 anos de serviço com especialização na área. É de salientar que os Agrupamentos de Escola não exigiam especialização na IP para exercer as funções de educador de infância/docente de Educação Especial em IP. Porém, hoje em dia, grande parte dos diretores dos Agrupamentos ou Escolas não Agrupadas exige que esses docentes, pertencentes aos quadros, se especializem para que possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus conhecimentos e práticas implementadas.

Quanto à situação profissional, a maioria pertence a um Quadro de Escola. Nenhum se encontra em Quadro de Escola Não Agrupada, nem em contratação. Referiram-se os grupos 100 e 110 como grupos de origem, destacando-se o grupo 100 (com 11 inquiridos). A maioria dos inquiridos possui Licenciatura (11 inquiridos), nenhum tem o grau de Mestre, 2 inquiridos têm outra habilitação académica, sendo que um menciona deter um Curso de Pós-Graduação em IP. No que concerne ao número de anos consecutivos em Equipa Local de Intervenção (ELI), apenas 1 inquirido refere que trabalha na mesma ELI há 10 anos consecutivos e 3 encontram-se há 6 anos a dar continuidade às suas funções.



Das características pessoais do profissional de IP, todos os sujeitos da amostra consideraram como “Muito importante” a escuta ativa, seguindo-se a empatia e, em terceiro lugar, a confidencialidade/a maleabilidade. Esta notoriedade atribuída à escuta ativa mostra que cada técnico de IP deve ser um verdadeiro agente de escuta ativa, pois o impacto sentido pela família devido à presença de handicaps numa criança, pode implicar momentos muito intensos, repletos de obstáculos e desafios, exigindo uma reorganização familiar a múltiplos níveis. Assim, sendo um dos objetivos da IP as famílias se reconstruírem perante a adversidade, estes resultados revelam que o técnico de IP tem de saber ouvi-las, compreendê-las e ajudá-las a encontrar caminhos. Percursos estes promotores quer da aceitação da deficiência, numa confirmação positiva, quer da autonomia da criança.

Gomes (2006, p. 49) corrobora esta postura, afirmando que “os profissionais da Educação e de reabilitação têm um papel fundamental a desempenhar na promoção da resiliência.” Adianta que o enfoque atribuído à resiliência consiste, efetivamente, numa perspetiva que enfatiza “a capacidade de enfrentar, do estimular das potencialidades e da consideração da esperança como forma de ultrapassar as adversidades e sair daí fortalecido.” Assim, podemos concluir que “saber ouvir, tornarmo-nos presentes nestas famílias facilita a partilha e desta forma garante a pertença e o vínculo entre as pessoas” (Gomes, 2006, p. 70). A disponibilidade para “escutar”, tendo consciência de que este é um processo por vezes lento, com muitos altos e baixos, e a consolidação da relação terapêutica, baseada na confiança e na empatia, constam igualmente num estudo efetuado por Gomes (2006, 68-69) como importantes para os técnicos da educação e da reabilitação. Estrela (2010) considera que as competências emocionais, como a capacidade de escuta, são também competências morais provenientes de uma ética de respeito e de atenção ao outro.

Ainda no âmbito das características pessoais, 11 inquiridos consideraram “Importante” a capacidade de argumentação e apenas 1 inquirido considera “Importante” a confidencialidade. De facto é fundamental na IP a capacidade de sensibilizar as famílias para a urgência do seu envolvimento na implementação de determinadas estratégias com vista ao desenvolvimento global da criança, que podem sofrer reajustes. Essa capacidade argumentativa evidencia-se igualmente nas reuniões de equipa.

Relativamente às características menos consideradas, quatro características foram selecionadas como “Indiferente”: a liderança (3 inquiridos), a capacidade de

distanciamento (1 inquirido), a humildade (1 inquirido) e a imparcialidade (1 inquirido). A liderança, a capacidade de distanciamento e a humildade foram referidas como “Pouco importante” para 1 inquirido cada, como se verifica na Tabela 1.

Tabela 1 – Características pessoais do profissional de IP

Características	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Não é importante
A simpatia	9	6	0	0	0
A liderança	4	7	3	1	0
A capacidade de argumentação	4	11	0	0	
A capacidade de distanciamento dos problemas das famílias e das crianças	3	10	1	1	0
A humildade	8	5	1	1	0
A capacidade de escuta	15	0	0	0	0
A empatia	14	1	0	0	0
A transparência, a genuinidade	10	6	0	0	0
A credibilidade	13	2	0	0	0
A disponibilidade	13	1	0	0	0
A imparcialidade	12	2	1	0	0
A ausência de preconceitos	13	2	0	0	0
Outra. Qual? A confidencialidade e a maleabilidade	1	1	0	0	0

Das características anteriormente mencionadas, salientaram-se a capacidade de escuta e a disponibilidade, como consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Três características pessoais mais importantes do profissional de IP

3 Características pessoais mais importantes do profissional de IP	Nº de inquiridos
Simpatia	2
Humildade	1
Capacidade de escuta	13
Empatia	7
Credibilidade	7
Disponibilidade	9
Imparcialidade	2
Ausência de preconceitos	4



Perante os resultados obtidos nestas duas últimas questões, conclui-se que a escuta, seja na sua vertente de escuta ativa, seja na capacidade de escuta, se considera crucial entre as características pessoais do profissional de IP.

Nas vivências na IP, o quantificador “Nunca” foi escolhido apenas por 1 inquirido no item *“Durante a intervenção em IP é fácil o distanciamento, em termos emocionais, dos problemas da criança.”*. “Poucas vezes” foi selecionado por 12 sujeitos no item *“Durante a intervenção em IP é fácil o distanciamento, em termos emocionais, dos problemas da família”* e por 10 na afirmação *“Após cada intervenção, facilmente me consigo distanciar, em termos emocionais, da criança.”* Estes resultados provam que o trabalho em IP consiste numa gestão permanente de emoções próprias de uma ética do cuidar, em que nem sempre é fácil lidar com relacionamentos e onde a destreza para gerir emoções dos outros deve ser uma constante. Enquanto 11 inquiridos consideram que *“Muitas vezes” “Apoiar ativamente o ambiente de trabalho seguro de uma Equipa envolve a dimensão emocional”*, 9 creem que *“Muitas vezes” “Apoiar ativamente o ambiente de trabalho seguro de uma Equipa envolve a dimensão profissional.”*. Mais uma vez a importância da emoção é focada. Note-se que *“conhecer as próprias emoções”, “gerir as emoções”, a partir do autoconhecimento, “reconhecer as emoções dos outros” e “lidar com relacionamentos”, gerindo as emoções dos outros, representam quatro domínios de inteligência emocional que podem ser aplicados às competências básicas dos professores (Goleman, 1995, 43, citado por Day, 2001, p. 63).* Por dimensão profissional entende-se a operacionalização dos deveres éticos, previstos no Projeto Deontológico do Profissional de IP, considerados relevantes para os inquiridos.

Todos os sujeitos da amostra registaram “Sempre” em *“Mantenho a integridade pessoal e a honestidade em todas as atividades profissionais”* e *“É crucial a promoção da cooperação entre serviços e disciplinas profissionais no melhor interesse de crianças e famílias”*. Gomes (2006, p. 62), reportando-se ao contacto frequente dos técnicos com os pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais, salienta justamente que todos os profissionais da educação, reabilitação e saúde, atuam em estreita cooperação multiprofissional. Esta postura metodológica transdisciplinar reduz não só a fragmentação de serviços que proporciona, tal como os relatos confusos e comunicações distorcidas com as famílias (Almeida, 2013).

Seguem-se os itens *“Interajo com as crianças de forma a promover o seu desenvolvimento, valorizando as suas aquisições (desenvolvimentais).”, “É*

fundamental o modo sensível de partilha do meu conhecimento e compreensão profissional com as famílias.”, “É indispensável o modo respeitador de partilha do meu conhecimento e compreensão profissional com as famílias.”, “*A privacidade apropriada e a confidencialidade (incluindo questões de saúde e das dinâmicas familiares) devem ser sempre garantidas.*” e “*Os princípios de parceria, participação e proteção na relação com a criança são bastante importantes.*” como estando “Sempre” presentes nas vivências em IP (14 sujeitos cada). Day (2001, p. 37), citando Eraut (1995, p.232), ao mencionar que ser profissional prático implica “um compromisso moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu bem-estar e o seu progresso e através da sua tomada de decisão sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento”, espelha a preocupação dos sujeitos da amostra com a promoção do desenvolvimento da criança, considerando as suas aquisições. 11 inquiridos consideram que “Muitas vezes” “*Apoiar ativamente o ambiente de trabalho seguro de uma Equipa envolve a dimensão física*”. 6 envolvem-se “Sempre” em atividades de revisão e supervisão apropriada e 6 também se envolvem “Muitas vezes” nesse tipo de atividades. É de salientar que 2 sujeitos participam “Poucas vezes” nessas atividades e 1 não respondeu a este item. A importância destas atividades, nomeadamente a de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática, é referida por Eraut (1995, p. 232), citado por Day (2001, p.37) como uma obrigação do profissional prático no intuito de melhorar a qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão, e estes sujeitos da amostra sentem-na claramente.

Da análise dos apoios ativos do ambiente de trabalho seguro em Equipa, destaca-se o envolvimento da dimensão física, considerada como o estabelecimento de relações honestas, confiantes, respeitadas e abertas profissionalmente.

Quanto ao nível de satisfação dos inquiridos, 8 estão “Muito satisfeitos” e 7 “Satisfeitos”. Nenhum mencionou encontrar-se “Insatisfeito” ou “Nada satisfeito”. As razões que conduzem a esses níveis de satisfação encontram-se na tabela seguinte:



Tabela 3 – Nível de satisfação com o desempenho de funções como educador/docente de Educação Especial em IP

Grau de satisfação	Categorias	Descrição	Participantes
Muito satisfeito	Ajuda	“é estimulante poder ajudar as crianças a desenvolverem-se” “possibilidade de poder ajudar...”	P1 P2
	Realização pessoal e profissional	“permite realizar-me pessoal e profissionalmente”.	P2
	Trabalho com as famílias	“gosto muito de trabalhar com as famílias”	P3 P4
	Estímulo	“é um desafio trabalhar com crianças com os mais variados problemas de desenvolvimento”	P4
	Equipa da ELI	“gosto de trabalhar com a Equipa da ELI onde exerço funções” “É fantástico trabalhar com a equipa de trabalho”	P4 P12
	Acompanhamento em IP	“o feedback de crianças que foram acompanhadas pela IP revela resultados bastante positivos”	P5
	Alegria	“as alegrias que as crianças me proporcionam”	P12
Satisfeito	Trabalho em IP	“Estou satisfeita com o trabalho em IP” “tentar dar uma resposta o mais adequada possível a cada família/criança/problemática” “há um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao saber trabalhar em equipa, de acordo com as novas orientações/filosofias em IP”	P9 P10 P11
	Formação	“poderei melhorar muito, apostando na formação”	P9
	Rácio criança/educador	“o rácio criança/educador é de 10, o que considero elevado, revelando-se insuficiente o apoio direto prestado”	P15

Concluimos, da leitura da tabela 3, que os inquiridos mostram-se “Muito satisfeitos” sobretudo com o trabalho com as famílias e as crianças, considerado de ajuda, desafio e realização profissional e pessoal. Os que manifestam “Satisfação” enfatizam o trabalho em equipa. Note-se que um destes inquiridos menciona de

elevado o rácio criança/educador, o que coloca em questão a qualidade do tipo de apoio prestado.

A última questão deste inquérito consistiu em focar “*aspetos éticos e de humanidade relevantes na profissão que não tenham sido contemplados*”. Apenas 3 inquiridos indicam os seguintes aspetos: o trabalho colaborativo em equipa (espírito de entreajuda e companheirismo), o respeito pelas rotinas, crenças e valores das famílias, e o técnico como pessoa afetiva, como consta na Tabela 4.

Tabela 4 – Aspetos éticos e de humanidade relevantes na profissão que não tenham sido contemplados

Categorias	Descrição	Participantes
Equipa de IP	“Considero de extrema importância o trabalho colaborativo entre os técnicos” “ambiente de companheirismo e espírito de entreajuda”	P2
Famílias	“Respeitar as rotinas das famílias, suas crenças e valores.”	P9
Afetividade	“devemos ser acima de tudo pessoas afetivas”	P11

Os dados recolhidos vão de encontro às características contemporâneas inerentes à Intervenção Precoce na Infância (IPI), que, segundo Gronita et al. (2011,18, citando Dunst, Johanson, Trivette & Hamby, 1991), implicará uma alteração profunda nas práticas de ajuda e no papel dos profissionais. Por conseguinte, o técnico de IPI deverá possuir determinadas competências: a capacidade para trabalhar com famílias e com profissionais de outras formações e serviços, de ver para além da problemática imediata da criança e de saber responder a novos problemas resultantes da evolução social (Almeida, 2000, 2009 e Pimentel, 2005, citados por Gronita, Matos, Pimentel, Bernardo & Marques, 2011).

Considerações Finais

A partir da apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário, podemos constatar que “A pessoa é um acto de ser co-existindo, com actividades racionais, emocionais e volitivas.” (Simões, Rodrigues & Salgueiro, 2011, p.218). Assim sendo, a dicotomia atividade emocional vs racional surge diariamente na pessoa do educador de infância/professor de Intervenção Precoce, visto que as suas interações são constantes e suscitam dilemas, exigindo tomadas de decisões complexas. Os sujeitos da amostra provam que a *humanidade* na IP é de extrema



importância, passando sobretudo pela inteligência emocional e o (re)conhecimento da dimensão ética da sua profissão. Porém, acreditamos que há que promover a construção de um novo profissionalismo que mostre a articulação da ética e das emoções.

Consideramos que seria bastante profícuo que surgissem novas políticas educativas inerentes à colocação dos docentes em IP. A continuidade pedagógica é crucial numa área de intervenção em que as interações com a família e a atuação com a criança requerem, numa filosofia de transdisciplinaridade, um técnico que desempenhe uma panóplia de funções.

A formação na área da IP ainda é escassa no nosso país. Seria, por isso, desejável que se criassem oficinas de formação, análise de estudos de caso, *role-play* e *coaching*, com o intuito do educador/professor de IP poder crescer como pessoa e profissional. Deste modo promover-se-ia o desenvolvimento profissional contínuo dos técnicos da IP para que estes acompanhem a mudança, revejam e renovem os seus conhecimentos, competências e perspetivas sobre as boas práticas.

Recomendamos que, numa futura investigação, sejam abordadas as perspetivas de *humanidade* de outros profissionais em IP e da Família, ajustando o inquérito de acordo com os inquiridos.

O presente estudo apresentou limitações ao nível da gestão de tempo, por isso, a amostra foi reduzida (15 inquiridos), limitando a extrapolação de resultados.

No fundo, o profissional de IP deverá construir ao longo da sua formação dimensões fundamentais como a formação e experiência do profissional; as atitudes relacionais, em que a escuta ativa, a empatia, o trabalho colaborativo e transdisciplinar imperem; e as práticas inclusivas, conducentes a oportunidades de escolha e decisão. Não esqueçamos os ensinamentos de Aristóteles sobre a Ética a Nicómano de que “A virtude no ser humano é o que o torna um bom ser humano e o que o faz desempenhar bem suas funções.” (Aristóteles, cit. Geovanini & Braz, 2013, p.460). Entendemos virtude no sentido de força, coragem, poder de ação e integridade que o técnico de IP terá de manifestar com frequência no exercício das suas funções transdisciplinares.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. (2013). *Transdisciplinaridade em Intervenção Precoce*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4025>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Coleção Ciências da Educação, n.º 26. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Geovanini, F. & Braz, M. (2013). Conflitos éticos na comunicação de más notícias em oncologia. *Revista Bioética*, 21(3), 455-462. Disponível em: http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/854/942
- Gomes, A. (2006). A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: o papel dos profissionais da educação/reabilitação. *Saber (e) Educar*, 11, 49-71. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/8>
- Gronita, J., Matos, C., Pimentel, J., Bernardo, A. & Marques, J. (2011). *Intervenção Precoce: O Processo de construção de Boas Práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hamido, G. & Uva, M. (2012). Ética em Educação: Sentidos, Razões e Consequências. *Interacções*, n.º 21,1-12. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1518>
- Phaneuf, M. (2007). *Le concept d'humanité: une application aux soins infirmiers généraux*. Disponível em: <http://cec-formation.net.pagesperso-orange.fr/phaneuf.pdf>
- Rodrigues, M. (2011). *As Percepções dos Educadores de Infância Sobre a Intervenção Precoce*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://repositorio.uma.pt/handle/10400.13/439>
- Rodrigues, M. & Salgueiro, N. (2011). Humanidade, Ligação Interpessoal de Relação e Cuidado. *Revista Portuguesa de Bioética*, 14, 213-225
- Salgueiro, N. (2014). *Humanidade um Imperativo do nosso Tempo*. Coimbra: IGM Portugal – Humanidade, Lda.



Spagolla, R. (2005) *Afetividade: Por uma Educação Humanizada e Humanizadora*. Programa de Desenvolvimento Educacional. Lisboa. Secretaria de Estado da Educação.

Simões, M. (2013). *Cuidar em Humanidade*. Tese de Doutoramento em Enfermagem na Especialidade História e Filosofia da Enfermagem. Universidade Católica Portuguesa

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula, Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, nº 11. Porto: Porto Editora