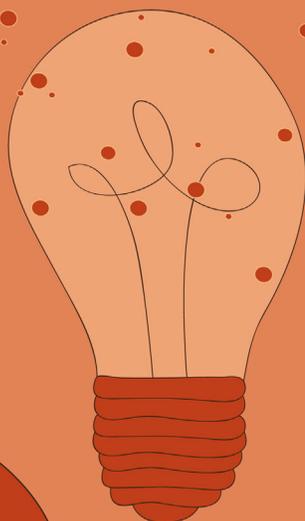


VOL VII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*



Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



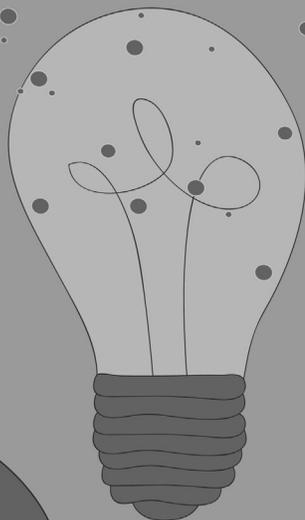
**EDITORIA
ARTEMIS**

2023

VOL VII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*



Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



**EDITORIA
ARTEMIS**

2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: saberes em movimento, saberes que movimentam VII / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-08-6

DOI 10.37572/EdArt_281123086

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Neste volume VII da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, o leitor reconhecerá um conjunto de epítetos que são atribuídos à educação. Pode, portanto, ir ao encontro, por exemplo, da educação a distância, da educação contínua, da educação pré-escolar ou da educação ambiental, esta em estreita articulação com a sustentabilidade, ou não fosse este também um dos prementes e acutilantes desafios da atualidade, que nos incita à intervenção, num “apelo urgente à ação de todos [...] para uma parceria global”¹.

Além disso, o leitor poderá querer ancorar a sua intervenção na pedagogia e na didática, em propostas de cooperação, de avaliação e de comunicação. Ou, ainda, na interculturalidade, enfim, na diversidade, visível igualmente nas diversas áreas curriculares que permeiam mais estes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*. Ao leitor caberá sempre a liberdade última de escolher os seus percursos, e de, mergulhando naqueles capítulos que suscitem o seu interesse e que mereçam a sua atenção, delinear porventura as mudanças da e na *Educação*, com “uma maior ambição e sentido de urgência”¹.

Teresa Cardoso

¹ <https://ods.pt>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

COOPERATIVE ASPECTS OF LEARNING WITH AN ASSESSMENT CONCEPT SCHEME THROUGH INTENTIONAL COMMUNICATIONS EXTENDED FOR DISTANCE LEARNING

Takao Ichiko

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230861

CAPÍTULO 2..... 13

CURSOS DE EDUCACIÓN CONTINUA DEL ÁREA DE LA SALUD IMPARTIDOS EN UNA PLATAFORMA VIRTUAL

Diana Concepción Mex Alvarez

Luz María Hernández Cruz

Charlotte Monserrat Llanes Chiquini

Carlos Alberto Pérez Canul

Roger Manuel Patrón Cortés

Giselle Guillermo Chuc

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230862

CAPÍTULO 3.....23

REDE WEIWER® E COREOGRAFIAS DIDATICAS: O EXEMPLO DOS “PRODUTOS DE APRENDIZAGEM” NO TEDE

Luciano Gamez

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230863

CAPÍTULO 4..... 36

DIDÁCTICA EN MINERÍA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Ernesto Patricio Feijoo Calle

Leonardo Aníbal Núñez Rodas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230864

CAPÍTULO 5..... 48

CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN MATEMÁTICA RESPETO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cecilia Rivero Crisóstomo

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230865

CAPÍTULO 6..... 58

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD DESDE LOS VALORES Y LA CONVIVENCIA EN UN PROGRAMA DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

Consuelo González Venera

Yaneth Pérez Pabón

Olga Esther Hernández Almanza

Isabel Lucía Guerra Dangond

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230866

CAPÍTULO 7.....70

STRUCTURALISM APPROACH TO ENGLISH TEACHING AS A MEANS OF SOLVING CROSS-CULTURAL PROBLEMS OF RUSSIAN STUDENTS

Galina Gumovskaya

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230867

CAPÍTULO 8..... 85

LAS ESCUELAS DE ODONTOLOGÍA CON MIRAS HACIA LA SUSTENTABILIDAD

Christian Starlight Franco-Trejo

Luz Patricia Falcón-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

Ana Karen González-Álvarez

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230868

CAPÍTULO 9.....97

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON PERSPECTIVA DE PREVENCIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO ENLOQUECEDOR

Jesús Rivas Gutiérrez

Mariela Mauricio Rivera

Daniela del Carmen Zamarrón Gracia
Blanca Gabriela Pulido Cervantes
José Ricardo Gómez Bañuelos
Martha Patricia de la Rosa Basurto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811230869

CAPÍTULO 10..... 108

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR VS LA CONTAMINACIÓN POR PLÁSTICOS DE UN SOLO USO

María Dolores Carlos-Sánchez
Rosa María Martínez-Ortiz
Jesús Andrés Tavizón-García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112308610

CAPÍTULO 11..... 121

ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO DE ELEGIBILIDADE PARA A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA EM PORTUGAL: PERSPETIVA DE EQUIPAS LOCAIS DE INTERVENÇÃO

Rita Laranjeira
Ana Maria Serrano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112308611

SOBRE A ORGANIZADORA.....133

ÍNDICE REMISSIVO134

CAPÍTULO 11

ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO DE ELEGIBILIDADE PARA A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA EM PORTUGAL: PERSPETIVA DE EQUIPAS LOCAIS DE INTERVENÇÃO

Data de submissão: 29/09/2023

Data de aceite: 18/10/2023

Rita Laranjeira

Centro de Investigação em Educação
Instituto da Educação
Universidade do Minho
Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5843-5395>

Ana Maria Serrano

Centro de Investigação em
Estudos da Criança
Instituto da Educação
Universidade do Minho
Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-6117-4050>

RESUMO: Em Portugal está previsto o envolvimento das famílias durante todo o processo de Intervenção Precoce na Infância (IPI), e o momento de tomada de decisões deve ser colaborativo entre pais e profissionais. Desde a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce em Portugal, em 2009, tem havido uma maior uniformização no processo de elegibilidade das crianças com maior enfoque em práticas mais centradas na família. Foram realizadas entrevistas aos profissionais de 3 Equipas Locais de Intervenção (ELI) das zonas Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo de Portugal para conhecer os seus procedimentos após

receberem uma referenciação, o plano de preparação da avaliação com a família e o envolvimento da família no processo de elegibilidade. Percebemos que o processo de elegibilidade nas 3 ELI se encontra organizado de forma semelhante, tem etapas bem definidas, apresentando, também, aspetos específicos na forma de trabalhar das ELI e alguns constrangimentos na aplicação prática das práticas centradas na família. O envolvimento das famílias, durante o momento de avaliação de desenvolvimento da criança, está dependente da decisão destas sobre o papel que decidem ter e da flexibilização da sua participação neste momento. Consideramos que deve ser dada mais formação aos profissionais, de modo a aumentar o seu conhecimento sobre os modelos teóricos que estão na base das práticas de IPI, para aumentar a hegemonia do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais e pelas ELI, e para melhorar o trabalho de equipa.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionais de intervenção precoce. Elegibilidade. Envolvimento da família.

PARENTS' INVOLVEMENT ON THE ELIGIBILITY PROCESS TO EARLY CHILDHOOD INTERVENTION IN PORTUGAL: LOCAL EARLY INTERVENTION TEAMS' PERSPECTIVE

ABSTRACT: In Portugal, families are expected to be involved throughout the Early Childhood

Intervention (ECI) process and decision-making must be collaborative between parents and professionals. Since the creation of the National Early Childhood Intervention System in Portugal, in 2009, there has been greater uniformity in the children's eligibility process with a greater focus on family-centered practices. Interviews were carried out with professionals from 3 Local Early Intervention (LEI) teams in the North, Center and Lisbon and Tagus Valley areas of Portugal to know about their procedures after receiving a referral, the assessment preparation plan with the family and the involvement of family without the eligibility process. We noticed that the eligibility process in the 3 LEI teams is organized in a similar way, has well-defined stages and that it also presents specific aspects in the way LEI teams work and some constraints in the application of family-centered practices. The involvement of families, during the child development assessment, depends on their decision on the role they decide to have and the flexibility of their participation at this time. We believe that there should be more training for professionals in order to increase their knowledge about the theoretical models that underlie ECI practices, to increase the hegemony of the work carried out by the different professionals and by the LEI teams and also to improve teamwork.

KEYWORDS: Early childhood intervention professionals. Eligibility. Family's involvement.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação portuguesa, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) é “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (Decreto-Lei nº 281/2009, p.7298).

Em Portugal, a IPI iniciou a sua existência na década de 1970 e os programas que foram surgindo, desde aí, apresentavam grande heterogeneidade geográfica e metodológica, desenvolvendo práticas centradas na criança ou nos profissionais, e sem articulação entre serviços, do ponto de vista da sua organização (Boavida, Carvalho & Espe-Sherwindt, 2009). No entanto, houve também programas, em áreas específicas de Portugal, que desenvolveram, desde o seu início, práticas centradas na família e não exclusivamente na criança.

Com o aumento de importância que a IPI foi tendo em Portugal, devido ao seu constante desenvolvimento e à necessidade de aumentar a homogeneidade a nível nacional, foram publicados dois documentos legislativos, o Despacho conjunto nº 891/99 e o Decreto-Lei nº 281/2009.

O Despacho conjunto nº 891/99 surgiu pela influência da lei americana relativa à educação especial – IDEA – (Bairrão e Almeida, 2003) e pelos princípios e práticas recomendados por organizações, como a Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (Serrano, 2007) e a Eurllyaid. Com a publicação deste Despacho Conjunto, Portugal foi o primeiro país da Europa, com legislação ao nível da IPI, a englobar

três Ministérios: da Saúde, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Neste documento estavam previstos neste documento o envolvimento da família, o trabalho de equipa e o plano individual de intervenção.

O Decreto-Lei nº 281/2009 criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e manteve a articulação entre os três Ministérios, que estão envolvidos em todos os níveis da estrutura do sistema. Foram criadas as Equipas Locais de Intervenção, que são constituídas por profissionais com diferentes formações. O trabalho desenvolvido por estes profissionais deve estabelecer a junção de saberes e conhecimentos de diferentes áreas de formação no sentido de ser promovido um trabalho conjunto. De acordo com as suas práticas, cada ELI tem a possibilidade de adequar o modelo de intervenção que melhor se adapta à sua forma de organização. No entanto, apesar desta flexibilidade existente, considera-se que o modelo mais recomendado para o funcionamento da IPI é o transdisciplinar, sendo o que melhor promove práticas centradas na família, contendo uma abordagem holística da criança e da sua família (Carvalho et al., 2016).

Em Portugal, o processo das crianças no SNIPI inicia-se obrigatoriamente com a sua referenciação e, para serem acompanhadas por uma ELI, têm de ser definidos critérios de elegibilidade. A Comissão de Coordenação do SNIPI, em 2010, definiu esses critérios, que são utilizados a nível nacional e que são compostos por dois grupos:

1º - risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo (crianças com atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida e crianças com condições médicas diagnosticadas cuja etiologia originou atraso de desenvolvimento);

2º - e risco grave de atraso de desenvolvimento (condições biológicas, psicoafectivas e ambientais – parentais ou contextuais – que aumentam a probabilidade de atraso de desenvolvimento).

São elegíveis para o SNIPI todas as crianças do primeiro grupo e as que apresentem, pelo menos, 4 fatores do segundo grupo.

O processo de elegibilidade das crianças para o SNIPI é homogéneo em todo o país e é constituído por dois momentos-chave: primeiros contactos e avaliação. Os primeiros contactos são o primeiro momento de acesso da família à IPI e tem como principais objetivos dar a conhecer o serviço de IPI (para quem é, a constituição da equipa, a sua filosofia e metodologia) e fazer o levantamento das prioridades, expectativas e preocupações da família. Complementarmente, é planificada a avaliação formal de desenvolvimento à criança, caso ainda não tenha sido realizada uma por profissionais de outros serviços, e define-se a informação necessária a recolher para uma posterior tomada de decisão acerca da elegibilidade da criança e para identificar as áreas fortes

e as dificuldades da criança. A planificação da avaliação permite que a família identifique a informação a obter, defina o local e horário em que ocorrerá a avaliação, as pessoas envolvidas e o papel que cada uma delas terá. Neste momento pretende-se que a família, em conjunto com os profissionais, identifique a metodologia da avaliação a utilizar e defina os momentos de discussão acerca dos resultados da avaliação (Bailey e Wolery, 1992; Carvalho et al., 2016; Crais, 2003).

O momento da avaliação deverá fornecer à família toda a informação necessária para que, caso a criança seja elegível para ter acompanhamento por parte da ELI, possam ser definidas as prioridades em relação à sua criança e, ao mesmo tempo, delinear o plano de intervenção em conjunto com os profissionais.

No momento da avaliação de desenvolvimento à criança, não se encontra pré-estabelecido um modelo ideal de envolvimento das famílias e estas podem ter diferentes perceções acerca do envolvimento que pretendem ter. Por isso, é às famílias que cabe a decisão acerca de qual será o seu papel durante a avaliação, salientando-se a possibilidade de, no seu decorrer, o papel definido inicialmente possa ser ajustado para que a criança colabore o melhor possível nas atividades que lhe são apresentadas.

Para haver conhecimento acerca do desenvolvimento da criança, são muitas vezes utilizados instrumentos formais de rastreio ou de avaliação. Os profissionais de IPI em Portugal têm um acesso reduzido a estes instrumentos, o que por vezes os condiciona na escolha de um instrumento que dê resposta às preocupações e prioridades da família. A maioria dos instrumentos de rastreio e de avaliação utilizados são dinamizados pelos profissionais, o que poderá, de alguma forma, condicionar uma participação mais ativa dos pais. Também é perceptível que os profissionais mantêm o papel principal na dinamização da avaliação, enquanto especialistas em desenvolvimento, mesmo quando é dada a oportunidade de os pais decidirem o papel que irão ter neste momento (Squires, 1996; Carvalho et al., 2016). Apesar de os profissionais serem os técnicos peritos em desenvolvimento e no instrumento que está a ser utilizado, os pais têm um conhecimento maior acerca da sua criança, sendo por isso fundamental um envolvimento e uma colaboração ativos nas atividades a realizar com e pela criança.

2 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma investigação qualitativa com o objetivo de conhecer os procedimentos das ELI no processo de elegibilidade das crianças e suas famílias para o SNIPI. Pretendemos então conhecer o processo de elegibilidade, saber como são organizados os primeiros contactos, como é o plano de preparação da avaliação da ELI

com a família e conhecer o envolvimento da família na avaliação de desenvolvimento a criança.

Os participantes do nosso estudo foram 32 profissionais pertencentes a três ELI. A seleção das ELI pretendeu incluir uma representatividade de várias regiões, tendo sido previamente definidas três regiões de Portugal referentes a áreas geográficas das Subcomissões Regionais de Coordenação do SNIPI, nomeadamente do Norte, do Centro e de Lisboa e Vale do Tejo.

No que concerne à constituição das ELI, os profissionais são provenientes dos três Ministérios de atuação coordenada do SNIPI. A ELI Norte é constituída por 12 profissionais, a ELI Centro por 8 profissionais e a ELI Lisboa e Vale do Tejo por 12 profissionais. De acordo com a proveniência dos Ministérios que aloca os profissionais das diferentes áreas, as ELI não apresentam uma constituição uniforme, tal como apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Constituição das ELI por Ministérios.

Constituição ELI Ministério	ELI Norte	ELI Centro	ELI Lisboa e Vale do Tejo
Saúde	1 Médica 4 Enfermeiras 2 Psicólogas 2 Assistentes Sociais	2 Enfermeiras	1 Enfermeira
Educação	3 Educadoras de infância	2 Educadoras de infância	3 Educadoras de infância
Trabalho, Solidariedade e Segurança Social		1 Psicóloga 1 Assistente Social 1 Terapeuta da Fala 1 Fisioterapeuta	1 Psicólogo 2 Assistente Social 2 Terapeutas da Fala 1 Terapeuta Ocupacional 1 Psicomotricista 1 Fisioterapeuta

Para efetuarmos este estudo com profissionais de IPI, obtivemos autorização das três Subcomissões Regionais de Coordenação do SNIPI - Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo - e de três Equipas Locais de Intervenção, uma por área geográfica das Subcomissões Regionais.

Para a recolha de dados solicitámos autorização a todos os profissionais, seguindo os procedimentos éticos do consentimento informado e a garantia de anonimato dos participantes.

Realizámos entrevistas semiestruturadas de grupo em cada ELI, com recurso à gravação de som. Estas tiveram por base um guião desenvolvido especificamente para

este estudo, onde foram definidos os temas e questões específicas a abordar com os entrevistados. Pretendemos obter informação sobre o processo de elegibilidade, de acordo com as etapas estabelecidas por Carvalho et al. (2016): primeiros contactos e avaliação. Obtivemos conhecimento acerca do funcionamento das três ELI, assim como das semelhanças e diferenças que apresentam durante o processo de elegibilidade. As respostas obtidas foram complementadas pelos diferentes profissionais entre si, proporcionando uma análise mais profunda dos conteúdos abordados. Após as entrevistas, estas foram transcritas para ser efetuada uma análise de conteúdo, obtendo-se um conjunto de categorias.

3 RESULTADOS

O nosso estudo permitiu-nos conhecer a perspetiva dos profissionais das ELI acerca do processo de elegibilidade das crianças para o SNIPI. Com base nos objetivos e na análise de conteúdo das entrevistas, identificámos quatro categorias:

1. Primeiros contactos
2. Plano de preparação da avaliação
3. Instrumentos de rastreio e de avaliação utilizados pela ELI
4. Envolvimento dos pais na avaliação.

Em cada categoria, foram identificadas semelhanças e diferenças na organização e dinamização dos diferentes momentos do processo de elegibilidade.

O processo de elegibilidade das crianças para o SNIPI apresenta uma estrutura uniforme nas três ELI, sendo constituído pelo momento dos primeiros contactos, onde é também realizado, quando necessário, o plano de preparação da avaliação, tendo em conta os instrumentos formais de rastreio e de avaliação que cada ELI tem disponíveis, e pelo momento da avaliação de desenvolvimento da criança.

Sobre os **primeiros contactos** realizados à família, foi referido, pelos profissionais das três ELI, que a decisão de quais os profissionais presentes neste momento é realizada em conjunto pela equipa e adequada à especificidade da situação, partindo sempre de uma análise da informação descrita na ficha de referência. A disponibilidade dos profissionais e os contextos em que já atuam podem ser fatores decisivos nesta decisão.

No momento dos primeiros contactos, estão sempre presentes dois elementos da ELI, nas equipas Norte e Centro. Na ELI Lisboa e Vale do Tejo, esta etapa é realizada por um elemento. Esta ELI apresentava uma dinâmica diferente, em que estavam presentes vários profissionais, e considerou ser importante fazer uma alteração porque *“aquilo era muito intimidante para um primeiro contacto”* (terapeuta da fala 1). A decisão

de quais os profissionais presentes nesse momento é sempre tomada em reunião de equipa. A decisão acerca do lugar onde terão lugar os primeiros contactos cabe exclusivamente à família.

Para os primeiros contactos, as três ELI têm como objetivos: o levantamento de preocupações da família – “(...) registamos as preocupações da família” (Educadora 2) -, a apresentação do serviço – “(...) explicar o que é isso da ELI, o que é o SNIPi, como é que vai ser o procedimento (...) Explicar como é que vão ser as coisas e também depois especificamente o que é que vamos fazer, (...)” (Psicólogo) - e a preparação do momento de avaliação, tal como o estabelecido por Carvalho et al. (2016).

Quando foi abordada a operacionalização do **plano de preparação da avaliação**, foi possível perceber que as decisoras do momento do dia e o local onde decorrerá a avaliação são as famílias. Os profissionais salientaram que estas decisões dependem, diversas vezes, de ajustes na disponibilidade da família e/ou dos profissionais, pelo que pode haver necessidade de uma negociação entre eles para se encontrar um momento que seja consensual.

No que diz respeito ao papel dos pais na preparação da avaliação, os profissionais da ELI Norte referiram que, para além da decisão do dia e do local da avaliação, os pais decidem também acerca da sua presença no momento da avaliação e tomam conhecimento de que, se esta acontecer no contexto educativo, eles não poderão estar presentes. Neste caso, os pais são sempre informados da data da avaliação.

Os profissionais da ELI Centro envolvem, por vezes, as famílias quando pretendem saber o que estas esperam da avaliação. Pais e profissionais definem, em conjunto, o papel que cada uma das pessoas presentes terá na avaliação. Apenas em casos excecionais, e por decisão dos próprios, os pais não estarão presentes na avaliação.

Os profissionais da ELI Lisboa e Vale do Tejo consideram que o envolvimento da família em todas as fases dos processos de elegibilidade e de intervenção é essencial mas têm noção que essa participação deveria ser mais ativa.

Quanto ao papel dos profissionais na preparação da avaliação, na ELI Norte são estes que definem quem estará presente na avaliação e que tem em conta: estar um dos elementos presentes nos primeiros contactos e que será o elemento de referência para a família; a identificação dos profissionais que atuam na área geográfica específica da localidade onde será realizada a avaliação; e qual o profissional que poderá dar resposta posteriormente ao nível da intervenção de mais uma criança. A decisão acerca do papel de cada pessoa na avaliação é realizada pela equipa. A avaliação é dinamizada pelo profissional que fez os primeiros contactos.

Na ELI Centro são os profissionais que definem quais os seus elementos estarão presentes na avaliação, tendo em conta o instrumento a utilizar e a idade da criança.

Na ELI Lisboa e Vale do Tejo, são os profissionais que definem quem realizará a avaliação, de acordo com o levantamento de preocupações da família. Os profissionais procuram sempre que os pais estejam presentes na avaliação, o que não acontece quando esta é realizada no contexto educativo.

As três ELI mencionaram o acesso a diversos **instrumentos de rastreio e de avaliação**.

Nas três ELI foi identificada a *Schedule of Growing Skills II* como único instrumento de rastreio comum. Esta escala permite realizar um rastreio de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com resultados quantitativos do desenvolvimento, servindo de instrumento de deteção precoce e sendo utilizado em intervalos de tempo regulares (Bellman et al., 2003). Apresenta informação nas áreas de: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia, complementadas pela área da cognição.

A ELI Norte é a que tem acesso a um número menor de instrumentos formais de avaliação e foi a única onde foi referida o recurso à observação naturalista da criança. As ELI Centro e Lisboa e Vale do Tejo têm acesso a mais instrumentos formais de avaliação e também a instrumentos específicos de avaliação da linguagem por terem terapeutas da fala na sua constituição. Os profissionais das três ELI referiram também utilizar outros instrumentos específicos, tais como Bateria de Avaliação do Temperamento, Entrevista Baseada nas Rotinas, Checklist Portage, entre outros.

Segundo os profissionais das três ELI, é consensual que os pais durante a avaliação da criança apresentam diferentes formas de envolvimento. Os profissionais da ELI Norte referiram que o **envolvimento dos pais** é maior quando percebem as dificuldades e as áreas fortes da sua criança e têm um papel mais ativo na exploração das rotinas, enquanto os profissionais têm um papel de observadores. É sempre pedida a colaboração dos pais quando a criança não está a colaborar com o profissional dinamizador da avaliação ou quando há necessidade de obter informação específica sobre as capacidades da criança. Quando os pais não estão presentes na avaliação, é-lhes dado, posteriormente, o feedback com o resultado. Dependendo do instrumento utilizado, os pais têm, no imediato ou num momento posterior, acesso ao resultado da avaliação e à informação acerca dos critérios de elegibilidade.

Os profissionais da ELI Centro mencionaram que, apesar de haver uma definição prévia dos papéis das pessoas presentes, este pode sofrer ajustes para que a criança

colabore nas atividades e demonstre melhor as suas capacidades e também haver capacitação dos pais. Quando são utilizados instrumentos formais na avaliação, os pais são preparados antecipadamente para colaborar, sem interferir no desempenho da criança. De acordo com os instrumentos utilizados, os resultados podem ser apresentados imediatamente após a avaliação ou num momento posterior.

Os profissionais da ELI Lisboa e Vale do Tejo referiram que, quando é utilizado um instrumento formal de avaliação, os pais são observadores. No entanto, quando a criança não colabora com o profissional, há um ajuste de papéis das pessoas presentes e os pais têm um envolvimento mais ativo. O resultado da avaliação nem sempre é dado imediatamente, assim como a resposta acerca da elegibilidade para a ELI.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em IPI não existe uma forma única de desenvolver o trabalho com crianças e famílias e outros cuidadores (Carvalho et al., 2016) e cada ELI pode adequar as metodologias existentes e conhecidas à sua organização e à sua forma de atuação.

Dos resultados obtidos da análise das entrevistas aos profissionais das três ELI, concluímos que existem semelhanças e diferenças no processo de elegibilidade e no envolvimento dos pais. Identificámos semelhanças nas etapas do processo (primeiros contactos e avaliação), nos objetivos dos primeiros contactos, na organização dessa primeira etapa e em aspetos específicos relativos à preparação da avaliação (local e hora da avaliação).

As diferenças evidenciaram-se no acesso a instrumentos de rastreio/avaliação, no plano de preparação da avaliação e no envolvimento das famílias durante o momento da avaliação de desenvolvimento à criança.

Para o momento dos primeiros contactos, as ELI têm objetivos bem estabelecidos: apresentação do serviço, levantamento de preocupações e de prioridades, colaboração na decisão das etapas seguintes, tal como se encontram definidos em Carvalho et al. (2016).

Os profissionais das ELI realizam a planificação da avaliação com as famílias e estas são envolvidas ao ser-lhes dada a oportunidade de definir o local e o horário em que ocorrerá a avaliação e as pessoas da família que estarão presentes. A ELI Centro atribui também às famílias a decisão de definir o papel que pretendem ter na avaliação, com o apoio dos profissionais (Crais, 2003).

As três ELI utilizam instrumentos de rastreio e de avaliação para determinar as competências das crianças, para obter a informação necessária para definir a elegibilidade

da criança para o SNIPI e, ainda, para dar resposta a preocupações das famílias acerca do desenvolvimento das crianças. Quando são utilizados diferentes instrumentos no momento de elegibilidade, os resultados obtidos em relação ao conhecimento acerca do desenvolvimento serão diferentes e podem ser mais ou menos abrangentes. No nosso entender, apesar de estarem definidos critérios de elegibilidade pela Comissão de Coordenação do SNIPI, podem ser criadas diferentes perceções acerca da elegibilidade, uma vez que uma criança elegível numa ELI pode não o ser noutra, mediante os instrumentos utilizados e a informação obtida na avaliação. A definição de instrumentos de avaliação está previsto no Decreto-Lei nº 281/2009, como um dos objetivos da Comissão de Coordenação do SNIPI, o que iria colmatar esta necessidade.

Analisando o envolvimento dos pais nas diversas etapas promovido pelos profissionais, verifica-se que os profissionais dão aos pais a decisão acerca do local onde serão realizados os primeiros contactos. Ao ser imprescindível a presença dos pais nesse momento específico, e de acordo com McWilliam (2003) e Carvalho et al. (2016), é-lhes dado o controlo no início do processo de elegibilidade mediante a possibilidade de oportunidades de escolha e pelo foco dado à importância do seu envolvimento.

No momento da avaliação, o envolvimento dos pais ocorre de diferentes formas, entre aqueles que preferem ser observadores, por vezes por opção própria, e os que colaboram de forma ativa para que a criança apresente o melhor desempenho possível. Percebemos que a utilização de instrumentos de avaliação pode condicionar um envolvimento mais ativo da família e os profissionais assumirem o papel de dinamizadores da avaliação (Carvalho et al., 2016). Ponto unânime nas três ELI foi que, quando a criança não está a colaborar com os profissionais, estes promovem uma participação mais ativa dos pais, dando informação e capacitando-os acerca do que se pretende que a criança realize. Desta forma, os profissionais demonstram como é essencial o envolvimento dos pais para se obter informação o mais fidedigna possível acerca das competências e das capacidades da criança.

A forma como cada ELI envolve os pais na avaliação demonstra que os profissionais procuram adequar os modelos utilizados que promovam um ajuste dos papéis das pessoas presentes, sempre que tal se verifique necessário, tal como referido por Crais (2003). No entanto, continua a verificar-se que o envolvimento dos pais fica condicionado por duas situações distintas: quando são utilizados instrumentos de avaliação, pois os profissionais mantêm uma perceção de peritos de desenvolvimento e dinamizam a avaliação (Carvalho et al., 2016); e, em duas ELI, quando a avaliação ocorre em contexto educativo e os pais não podem estar presentes.

As dificuldades sentidas pelos profissionais com o envolvimento das famílias podem diminuir a possibilidade de estas virem a utilizar as capacidades que já possuem e, ao mesmo tempo, de adquirir novas competências para obter o suporte ou os recursos de que necessita. Os profissionais devem analisar as suas práticas para perceberem como as conseguem organizar numa perspetiva mais centrada na família.

Efetivamente, continuam a surgir fragilidades, por parte dos profissionais, ao nível da implementação das práticas centradas na criança. Considera-se fundamental que os profissionais tenham acesso a formação direcionada para a prática, com incidência nos modelos teóricos do desenvolvimento e da IPI e no trabalho em equipa, no sentido de criar equipas mais coesas e com maior entendimento acerca do papel de cada área profissional neste serviço.

5 AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais Portugueses através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

BAILEY, D.B.; WOLERY, M. **Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1992.

BAIRRÃO, J.; ALMEIDA, I.C. Questões actuais em intervenção precoce. **Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 15-29, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.436>.

BELLMAN, M.; LINGAM, S.; AUKETT, A. **Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil: Dos 0 aos 5 anos**. Lisboa: Centro de Estudos de Gestão e Organização Científica-Técnicos Especialistas Associados, 2003.

BOAVIDA, J.; CARVALHO, L.; ESPE-SHERWINDT, M. Early childhood intervention in Portugal: Interplay of family centered, community based and interdisciplinary factors. *In*: CARPENTER, B.; SCLOESSER, J.; EGERTON, J. **European Developments in Early Childhood Intervention**. Bruxelas, Bélgica: Eurlayid, 2009, p. 14-25.

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. **Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais**. 1ª ed. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016.

CRAIS, E.R. Aplicar Princípios Centrados na Família à Avaliação da Criança. *In*: MCWILLIAM, P.J.; WINTON, P.J.; CRAIS, E.R. **Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família**. Porto: Porto Editora, 2003, p.81-109.

MCWILLIAM, P.J. Primeiros encontros com as famílias. *In*: MCWILLIAM, P.J.; WINTON, P.J.; CRAIS, E.R. **Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família**. Porto: Porto Editora, 2003, p.23-38.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro de 2009. **Diário Da República – 1.ª Série**, nº 193, p. 7298-7301.

PORTUGAL. Despacho conjunto nº 899/99, de 19 de outubro de 1999. **Diário da República – II Série**, nº 244, p. 15566-15568.

SERRANO, A. **Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce**. Porto: Porto Editora, 2007.

SQUIRES, J. Parent-completed developmental questionnaires: A low-cost strategy for child-find and screening. **Infants and Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices**, v. 9, n. 1, 1996, p.16-28.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro, Portugal (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento, estágios de doutorado no exterior e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais, europeias e internacionais. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É igualmente membro da SOPCOM, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação (Portugal), autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais. É a coordenadora científica da Rede Académica Internacional WEIWER®, distinguida em 2020 como *Champion Project* na categoria *E-Science* pela ITU, *International Telecommunication Union*, a Agência das Nações Unidas para a Sociedade da Informação.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptación Curricular 48, 54, 55, 56

Aprendizaje 15, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 63, 69, 87, 91, 92, 94, 95, 103, 104, 107

B

Barreras para el aprendizaje y la participación 48, 51

Binary privative opposition 70, 72

C

Cambio climático 88, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Concept map 1, 6

Conciencia 85, 89, 95, 97, 102, 103, 108, 109, 118, 119

Contaminación 88, 97, 98, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

Convivencia 26, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 92, 93, 94, 95, 96

Cooperative aspects of learning 1, 10

Coreografías Didáticas 23, 25, 26, 27, 33, 34, 35

Cultura 23, 27, 50, 51, 60, 85, 88, 89, 90, 95, 97, 99, 100, 103, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 117, 119, 120

Cursos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 38, 47, 111

D

Didáctica 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 54, 56, 59, 103, 104

Digitization of education 1

Diversidad 48, 49, 50, 51, 55, 58, 59, 61, 63, 67, 92

E

Educação Aberta 23, 24, 25, 26, 28, 34

Educación 13, 14, 15, 16, 21, 22, 37, 38, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119

Educación odontológica 85, 89, 90, 95

Eficiencia 14, 16, 20, 21, 25

Elegibilidade 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130

Enseñanza 15, 22, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 87, 92, 103, 107, 118, 119

Envolvimento da família 121, 123, 125, 127

G

Gradual opposition 70, 77

Grammatical category 70, 79

I

Inclusión Educativa 48, 51

Innovación 38, 46, 47, 52, 85, 88

Interculturalidad 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 117

L

Learning quality 1, 2, 6, 7, 10

M

Minería 36, 37, 42

Modern English 70, 77, 79

P

Planificación 36, 40, 49, 53, 55, 96, 120

Plásticos de un solo uso 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120

Profissionais de intervenção precoce 121

R

Rede Académica Internacional WEIWER® 23, 25, 28, 34

Rubrics STEAM learning 1

S

Salud 13, 14, 16, 18, 19, 21, 58, 88, 89, 91, 102, 112, 113, 114, 118, 119

Structuralism 70, 71

Sustentabilidade 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 101

T

Tecnologias Eduacionais em Rede 23, 24, 34

The seme of duality 70, 77, 79, 81

Toxicidad 108, 114

Trabajo colaborativo 48, 52, 55, 56

V

Valores 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 85, 95

Virtual 10, 13, 14, 15, 16, 21

W

Wikipédia 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35