



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Um Estudo sobre Práticas Colaborativas em Intervenção
Precoce no contexto Jardim de Infância/Pré-Escolar**

**Dissertação em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

DELINA DAS DORES MONIZ FERNANDES

2011



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Um Estudo sobre Práticas Colaborativas em Intervenção
Precoce no contexto Jardim de Infância/Pré-Escolar**

**Dissertação Apresentada à
Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Orientação: PROFESSORA DOUTORA MARINA FUERTES

DELINA DAS DORES MONIZ FERNANDES

2011

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha gratidão para com diversas pessoas e instituições, sem as quais a elaboração desta tese não seria possível. O primeiro agradecimento é dirigido à minha orientadora Prof. Doutora Marina Fuertes pelos conhecimentos que me transmitiu e acompanhamento incansável ao longo da realização deste trabalho.

À Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira, Doutora Maria José Camacho, e à Coordenadora do Serviço de Intervenção Precoce do CAP- Funchal, Doutora Laura Rodrigues pela disponibilidade no fornecimento de dados solicitados e todo o encaminhamento necessário para a realização deste estudo.

Às Directoras dos jardins de infância e escolas com pré-escolar da comunidade “Boa Esperança” pelo atendimento e colaboração em toda a recolha de dados durante este estudo. Agradeço também a compreensão que demonstraram e me concederam, facilitando a minha passagem por estas Instituições.

À Direcção Regional de Administração Educativa, por me ter autorizado realizar o estudo em diversos estabelecimentos de ensino público.

Às famílias, aos educadores e todos os outros profissionais da equipa de Intervenção Precoce, bem como às crianças um profundo agradecimento, pois sem eles não era possível levar este trabalho até ao fim.

Quero ainda agradecer de forma muito especial à minha irmã por me ter sempre encorajado a prosseguir e à minha mãe pela disponibilidade que me ofereceu e que nunca faltou ao longo desta caminhada.

Agradeço também à Dércia Farinha pela ajuda na formatação a nível informático e sua disponibilidade imediata.

Finalmente, devo também uma menção de gratidão às minhas filhas por compreenderem e entenderem os momentos que estive “alheia” nas suas brincadeiras e por não estar tão presente quanto desejaria. A elas dedico esta tese!

RESUMO

O presente estudo pretende averiguar, como são implementadas as práticas de Intervenção Precoce (IP), e particularmente, como colaboram educadores de infância, técnicos e famílias, numa comunidade da Região Autónoma da Madeira. Nesse sentido procurámos: i) conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos de IP sobre o trabalho em equipa e para a promoção do trabalho em contexto; ii) estudar as formas de intervenção e avaliação colaborativas existentes entre as Educadoras, os técnicos de educação especial e os pais para a promoção do desenvolvimento da criança e sua qualidade de vida; iii) averiguar como é que o trabalho entre as educadoras, técnicos e pais se reflecte no apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de actividades. Para o efeito, foram realizadas 16 entrevistas a técnicos de IP (oito educadoras do ensino regular, quatro docentes especializadas e quatro técnicos). Bem como, efectuamos inquéritos por questionário a 11 famílias que correspondia à totalidade de crianças apoiadas pelos serviços de Intervenção Precoce.

Em termos gerais, constatou-se que a equipa procura envolver os vários intervenientes (técnicos e famílias) nas práticas e actuar nos contextos de vida da criança, tal é expresso na opinião dos profissionais. Contudo, a análise dos Planos Individualizados de Apoio à Família (PIAF) revela que as intervenções são, na maioria dos casos, dirigidas à criança.

Não obstante, na componente relacional os técnicos descrevem práticas apoiadas numa relação próxima com a família. Os profissionais assinalam a preocupação de estimular a confiança das famílias nas suas competências. De uma forma global as famílias mostram-se satisfeitas com a intervenção e com o trabalho desenvolvido pelos técnicos na promoção do desenvolvimento da criança.

Embora a família seja ouvida na definição de objectivos de intervenção, a análise dos PIAF's sugere que este, não é como se prevê, um verdadeiro instrumento da família integrador da sua activa participação.

Os Projectos Curriculares de salas do jardim de infância fazem menção a actividades nas quais os pais participam e a momentos de reunião para trocas de informação embora não incluam actividades definidas e concebidas pelas famílias.

Finalmente, do ponto de vista do trabalho em equipa, os profissionais desta equipa reúnem-se mensalmente e descrevem formas de trabalho em equipa próximas do modelo colaborativo.

Palavras-chave: Intervenção Precoce, Práticas Colaborativas, Família.

ABSTRACT

We intend to study Early Intervention (EI) practices particularly we want to study how preschool teachers, EI professionals and families work in partnership in a specific community of the Região Autónoma da Madeira. Therefore, we aim to: i) study preschool teachers and professionals views about intervention on child life contexts; ii) study transdisciplinary practices and parents-professional collaboration in order to promote child development and life quality; iii) research professional and parents types of partnership. For this purpose, 16 interviews were performed to EI professional. Moreover, 11 families and their infants with special needs were enrolled in the study and their satisfaction about early intervention services was accessed.

According to professionals these team seeks to involve all team members (professionals and families) in their practices, and perform intervention on child's life contexts. The analysis of the Individualized Family Support Plan (IFSP) reveals that the many plans are child centered. Nevertheless, professional describe a close and open relationship with the family that support practices. The professionals point out that they are concern to foster families' confidence. Overall the families are satisfied with the intervention and believe that professionals interventions a key element in promoting their child development.

Each Preschool Curriculum Projects mention activities in which parents participate, meetings to exchange information with parents, although families don't take part on decisions making related with school activities.

In terms of teamwork, the professionals in this team gather monthly and work in partnership model.

Keywords: Early Intervention, Professional Partnership, Family

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE DE QUADROS.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
LISTA DE SIGLAS.....	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – A INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL.....	3
1.1 O percurso da Intervenção Precoce	3
1.2 A Intervenção Precoce à luz da Legislação da Região Autónoma da Madeira	8
CAPÍTULO II - A INTERVENÇÃO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NATURAIS DA CRIANÇA.....	11
2.1 Modelo ecológico do desenvolvimento humano.....	11
2.2 A intervenção nos contextos de vida da criança	13
CAPÍTULO III - UMA INTERVENÇÃO BASEADA NA COLABORAÇÃO.....	16
3.1 O trabalho de equipa em intervenção precoce.....	16
3.2 O Modelo Transdisciplinar	18
3.3 A colaboração e coordenação de serviços e de recursos	19
CAPÍTULO IV - PRÁTICAS CENTRADAS NA FAMÍLIA	21
4.1 O papel dos pais como parceiros envolvidos no processo educativo das crianças.....	21
4.2 O Processo de avaliação/intervenção com a Família.....	23
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	27
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	27
5.1 Objectivos da Investigação.....	27
5.2 Caracterização da amostra.....	27
5.3 Recolha de dados.....	32
5.4 Descrição dos instrumentos.....	33
5.4.1 A entrevista	33
5.4.2 O questionário	34
5.4.3 Análise documental	35
5.5 Tratamento de dados.....	36
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	37

6.1	Resultados das entrevistas aos educadores e aos técnicos de Intervenção Precoce.....	37
6.1.1	Síntese das entrevistas aos educadores e aos técnicos.....	53
6.2	Resultados da análise de conteúdo dos questionários	55
6.2.1	Síntese dos questionários.....	69
6.3	Resultados e síntese da análise de conteúdo aos Planos Individualizados de Apoio à Família	70
6.4	Resultados e síntese da análise aos Projectos Curriculares.....	78
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DE RESULTADOS		81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		86
BIBLIOGRAFIA.....		89
LISTA DE ANEXOS		97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Características das crianças da amostra	28
Quadro 2: Características dos profissionais da amostra.....	29
Quadro 3: Características das famílias da amostra.....	31
Quadro 4: Síntese do conceito de Intervenção Precoce.....	38
Quadro 5: Síntese das formas e objectivos da discussão do conceito Intervenção Precoce.	39
Quadro 6: Síntese do conceito de Trabalho Transdisciplinar	40
Quadro 7: Síntese da sinalização dos casos	42
Quadro 8: Síntese dos apoios prestados e locais onde são prestados	43
Quadro 9: Síntese das formas de colaboração e frequência em que ocorre o trabalho de equipa	44
Quadro 10: Síntese dos apoios prestados pela equipa de IP.....	46
Quadro 11: Síntese da importância da relação Técnicos/Família.....	47
Quadro 12: Síntese das formas de inclusão da família	48
Quadro 13: Síntese da valorização do trabalho em equipa.....	49
Quadro 14: Síntese das estratégias para capacitar e co-responsabilizar a família.....	50
Quadro 15: Síntese do papel desempenhado pelos pais para a promoção do desenvolvimento da criança.	52
Quadro 16: Elementos para o preenchimento do Plano Individualizado de Apoio à Família	70
Quadro 17: Tipos de dificuldades apresentadas nos PIAF's	71
Quadro 18: Áreas de maiores dificuldades detectadas nos PIAF's.....	74
Quadro 19: Forças das crianças detectadas nos PIAF's	75
Quadro 20: Forças das famílias detectadas nos PIAF's.....	75
Quadro 21: Síntese da análise dos PIAF's	77
Quadro 22: Síntese da análise dos Projectos Curriculares	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Compreende o desenvolvimento do seu filho?	56
Figura 2: O que sabe das necessidades especiais do seu filho?.....	57
Figura 3: Considera que o seu filho está a progredir?	58
Figura 4: Tem conhecimento dos programas e serviços disponíveis?.....	58
Figura 5: Sente-se à vontade para participar nestas reuniões?.....	59
Figura 6: Conhecem os seus direitos e sabem o que fazer se não se sentirem satisfeitos?	60
Figura 7: Como descreve a sua aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se?	61
Figura 8: Como descreve a sua habilidade para ajudar o seu filho a comportar-se de forma apropriada?	61
Figura 9: Como pode ajudar o seu filho a aprender ou a praticar estas novas competências em casa e na sociedade?.....	62
Figura 10: A sua família tem alguém em quem confiar para ouvir e conversar?	63
Figura 11: Tem alguém com quem contar quando precisa de ajuda?.....	64
Figura 12: Até que ponto a sua família é capaz de fazer coisas de que gosta?.....	64
Figura 13: Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a conhecer e a entender os seus direitos?	65
Figura 14: Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a transmitir eficazmente as necessidades do seu filho?.....	66
Figura 15: Até que ponto o apoio dos serviços de Intervenção Precoce auxiliaram a sua família a ajudar o seu filho a desenvolver-se a aprender?	66
Figura 16: Considera-se parte da equipa de Intervenção Precoce e sente-se como parceiro/agente activo e responsável?	67
Figura 17: Tem uma efectiva participação na elaboração do PIAF?.....	68
Figura 18: Reconhece que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo?	68

LISTA DE SIGLAS

IP – Intervenção Precoce

PIAF – Plano Individualizado de Apoio à Família

CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico

SOD – Serviços de Orientação Domiciliária

DSOIP – Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica

PIIP – Projecto Integrado de Intervenção Precoce

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

PEI – Plano Educativo Individual

IDEA – The Individuals with Disabilities Education Act

ME – Ministério de Educação

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

DREER – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

EAIERE – Escala de Avaliação das Impressões dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento

EBR – Entrevista Baseada nas Rotinas

RSI – Rendimento Social de Inserção

SD – Subsídio Desemprego

INTRODUÇÃO

A Intervenção Precoce poderá constituir uma forma de prestar ajuda à criança e à família, sendo de salientar que quanto mais cedo se iniciar o apoio, e mais abrangente e integrado for o modelo de atendimento, maiores serão os possíveis benefícios para os intervenientes (Coutinho, 2003).

A literatura indica que as famílias e os profissionais devem juntar esforços, actuando como uma equipa, e que esta colaboração deverá ocorrer em todas as fases do processo de intervenção (Bernardo, Gronita, Pimentel, Matos & Marques, 2009). Neste sentido, o objectivo geral deste trabalho é conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos de Intervenção Precoce sobre o trabalho em equipa e intervenção nos contextos de vida da criança, numa comunidade da Madeira. Atendendo que a Legislação Regional da Madeira prevê especificamente formas colaborativas e transdisciplinares, quisemos conhecer os esforços dos profissionais para implementar tais práticas. Assim, pretende-se estudar as formas de intervenção e avaliação colaborativas existentes entre as educadoras, os técnicos e os pais para a promoção do desenvolvimento da criança e sua qualidade de vida. Por último, averiguar como é que o trabalho entre todos estes elementos da equipa se reflecte no apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de actividades.

A presente dissertação está organizada em duas partes e sete capítulos. A primeira parte consiste no enquadramento teórico e a segunda no estudo empírico.

Na primeira parte procura-se esboçar, através de quatro capítulos, as linhas teóricas que suportam o estudo. No primeiro capítulo aborda-se, sucintamente, o percurso da Intervenção Precoce em Portugal e analisa-se este conceito à luz da Legislação Regional da Região Autónoma da Madeira. No segundo capítulo, aflora-se o tópico da Intervenção nos ambientes de aprendizagem naturais da criança realçando o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e a intervenção nos contextos de vida da criança. No capítulo três, aborda-se a intervenção baseada como prática colaborativa em três subcapítulos: o trabalho de equipa em Intervenção Precoce, o modelo transdisciplinar, a colaboração e coordenação de serviços e de recursos. Por fim, o quarto capítulo incide sobre o tema da família, onde a literatura apresenta o papel dos pais como parceiros envolvidos no processo educativo das crianças e no processo de avaliação/intervenção.

Na segunda parte do trabalho, que corresponde ao capítulo cinco, apresenta-se as linhas orientadoras do estudo empírico caracterizadas pela apresentação da metodologia utilizada, a descrição dos instrumentos (entrevistas, questionários e análise documental) e o tratamento de dados.

No sexto capítulo, apresenta-se os resultados obtidos através da análise de conteúdo às entrevistas dos educadores e dos técnicos de Intervenção Precoce e a discussão desses dados de opinião. Seguidamente, apresenta-se os resultados e síntese da análise dos questionários aos pais através do método de estatística descritiva e os resultados e síntese da análise de conteúdo dos Planos Individualizados de Apoio à Família e dos Projectos Curriculares.

No sétimo capítulo, o último, apresenta-se a discussão dos resultados onde todos os dados são cruzados no intuito de traçar um quadro compreensivo da realidade em análise.

Por fim, as considerações finais, as quais, sem perder de vista a natureza do estudo, deve ser entendida relativamente à comunidade a que pertence. Termina-se com algumas recomendações para o futuro numa perspectiva de apoio à implementação de mudanças educacionais e de construção de boas práticas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL

1.1 O percurso da Intervenção Precoce

Este capítulo inicia-se com o percurso da Intervenção Precoce no nosso país. Começámos pela década de 60, onde o atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais, entre os 0 e os 6 anos estava sob a responsabilidade do Instituto de Assistência a Menores do Ministério da Saúde e Assistência. Nesta década, em Portugal, surgem os “Serviços de Orientação Domiciliária” (S.O.D.) destinados a crianças invisuais (Bairrão & Almeida, 2002). Segundo estes autores, estes programas seguiam, fundamentalmente, o modelo médico e estavam ligados aos serviços de saúde. Contudo, apresentavam uma preocupação preventiva e tal como referimos anteriormente sobre este Ministério recaía os cuidados e a educação das crianças até aos 6 anos de idade. Mais tarde, estes serviços ficaram a cargo da Segurança Social e, posteriormente, pelo pelouro do Ministério da Educação.

Por volta de 1973 surge a Divisão de Educação Especial no Ministério da Educação para responder de uma forma organizada às necessidades das crianças com incapacidades contribuindo assim para uma perspectiva educacional e para o início do movimento da integração (Costa & Rodrigues, 1999). Desta forma, as equipas prestavam apoio à integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas.

A partir de 1974 dá-se um grande impulso a nível da criação de estabelecimentos de ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem severas. Aparecem as Cooperativas (CERCI). Estas, surgiram da iniciativa dos pais e técnicos, sob a tutela do Ministério da Educação e tinham uma maior incidência nas questões educativas, enquanto as associações de pais, da tutela do Ministério da Segurança Social, tinham fundamentalmente preocupações de ordem social.

Esta década veio, sem dúvida, trazer modificações na sociedade portuguesa e, por conseguinte, no atendimento às crianças, pois proporcionou a institucionalização das crianças com dificuldades severas. No entanto e apesar de haver uma mudança significativa no atendimento a estas crianças e nos recursos utilizados, poucas com idade inferior aos 6 anos eram atendidas nestas instituições (Bairrão & Almeida, 2002).

Já nos finais dos anos 80 surgem experiências inovadoras com uma estrutura organizativa e com um enquadramento teórico bem mais consistente, a dita Direcção

de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (D.S.O.I.P.) do Ministério dos Assuntos Sociais e o Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) de Coimbra, cujos objectivos comuns eram intervir junto da criança o mais precocemente possível (Almeida, 2002).

Assim, na primeira geração dos programas de Intervenção Precoce, a D.S.O.I.P. tentava implementar em Portugal o “Programa Portage para pais”. Programa este muito experimentado em diferentes países nos períodos de 80 e 90. O Portage distinguiu-se dos outros programas por ir para além da estimulação da criança e abrangia os pais como parceiros dos técnicos (Almeida, Breia & Colôa, 2004). Para estes autores, este foi um programa de Intervenção Precoce com um modelo conceptual relativamente eficaz e com características de organização muito bem definidas. O mesmo, permitiu não só, uma organização viável a nível do apoio dos pais nas tarefas de ensino, registos e avaliação dos progressos, formação e supervisão dos técnicos, como também, um programa de formação claro, que possibilitou em Portugal habilitar técnicos de Intervenção Precoce com um mínimo de formação.

Em 1997, a Portaria nº52/97, de 21 de Janeiro, que surge após a revogação da Portaria nº1095/95, de 6 de Setembro, para regulamentar a actividade das Associações e Cooperativas de Ensino Especial, atribuindo-lhes competências no âmbito da Intervenção Precoce. No mesmo ano, a Portaria nº1102/97, de 3 de Novembro, que veio definir uma política de incentivos financeiros ao desenvolvimento de actividades de Intervenção Precoce às mesmas Associações e Cooperativas de Ensino Especial (Bairrão, 2001). Como refere o autor, a legislação, veio estabelecer as normas de Ensino Especial aplicáveis às crianças com Necessidades Educativas Especiais que frequentam os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, as quais se aplicam as medidas do regime educativo especial constantes do número 2 do artigo 2 do Decreto-Lei 319/91. A mesma portaria, insere ainda disposições sobre o ingresso no Ensino Básico destas crianças, bem como das que revelam uma precocidade global.

Com a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, privilegia-se a total integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) nas escolas do ensino regular, nomeadamente para as que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário (art.1 Decreto-lei 319/91). O seu objectivo é contribuir para que as aprendizagens decorram num meio o menos restritivo possível.

Este regime jurídico estabelece os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) como responsáveis pela elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e os professores de educação especial pela elaboração do Programa Educativo devendo

estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa, bem como superintender a sua execução (art.15 e 16 Decreto-lei 319/91).

O Decreto-lei 319/91 prevê a necessidade dos pais concordarem com a avaliação a efectuar ao aluno.

Contudo, até 1999 não existia nenhuma legislação específica para a Intervenção Precoce. Esta surge pela primeira vez com a promulgação do Despacho Conjunto nº891/99. Este normativo foi fortemente inspirado na Legislação Americana, nomeadamente na “Public Law 99/457 de 1986 Amendment to the Education of the Handicapped Act”, novamente reeditada e melhorada em 1991 sob a designação IDEA – “The Individuals With Disabilities Education Act.

O Despacho de 19 de Outubro emanado dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, veio definir “*as orientações reguladoras da Intervenção Precoce, para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias*”, reconhecendo “(...) *a necessidade de definir conceptualmente a natureza e objectivos da intervenção precoce e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidades intersectoriais*” (Despacho Conjunto nº891/99).

No seu ponto 2, define a intervenção precoce como “*uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social*”, considera como seus destinatários as “*crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento*” (ponto 3, DC 891/99) e como objectivos: facilitar o desenvolvimento global da criança, otimizar a interacção criança-família, e envolver a comunidade no processo de intervenção (ponto 5, DC 891/99).

Segundo Almeida (2007), este normativo veio, de facto, dar um impulso à implementação da intervenção precoce a nível nacional, referindo os seguintes contributos positivos:

- Propôs um enquadramento teórico para as práticas de intervenção precoce semelhantes àquelas que são hoje em dia as recomendações internacionais
- Uma prática de qualidade baseada no envolvimento da família e da comunidade
- O trabalho em equipa transdisciplinar onde surge a figura do “responsável de caso”
- A obrigatoriedade de elaborar, para cada caso, em conjunto com a família, um “plano individual de intervenção”

- Uma intervenção assente na coordenação de serviços e recursos

A implementação deste despacho conjunto teve consequências práticas na formação de novas equipas e reorganização de equipas anteriores. Vários estudos analisaram essas práticas. Num trabalho de Bairrão e Almeida (2002), foram avaliadas as práticas dos educadores dos apoios educativos integrados e não integrados em Projectos de Intervenção Precoce. Os resultados indicam que o trabalho desenvolvido pelos educadores com crianças dos 0 aos 3 anos integrados em projectos, tendia a aproximar-se mais das práticas recomendadas na portaria e previstas teoricamente em Intervenção Precoce. No entanto, na generalidade, predominava as práticas monodisciplinares, implementadas maioritariamente pelos educadores dos apoios educativos. As práticas eram, geralmente, centradas na criança, tendo subjacente um modelo de apoio descontextualizado e desintegrado. O modelo de intervenção também era muito distante daquele que propõe um envolvimento activo das famílias entendidas como parceiros. Por outro lado, o trabalho desenvolvido pelos educadores inseridos em diversos projectos integrados em Intervenção Precoce já demonstravam uma prática mais consolidada e de maior qualidade. Estes educadores tinham mais formação complementar e em serviço na área da IP. Moramente, predomina a existência de equipas pluridisciplinares, uma coordenação mais eficaz de serviços e recursos e um maior envolvimento das famílias nos programas.

Noutro estudo, Pimentel (2004) também avaliou a qualidade das práticas em Intervenção Precoce, considerando em que medida as práticas desenvolvidas pelos profissionais respondem às necessidades da criança, da família e da gestão dos recursos da comunidade. A autora concluiu no seu estudo e nos serviços analisados que não há uma abordagem focada na família e tão pouco estavam a ser implementadas as práticas recomendadas internacionalmente. Os modelos teóricos que orientam a intervenção não correspondem às práticas recomendadas no que se refere à avaliação/intervenção, à formação/supervisão dos técnicos, ao trabalho em equipa, à coordenação de serviços e recursos e à avaliação dos programas. Daí que a autora defenda a adaptação de instrumentos para a avaliação de programas e o desenvolvimento de formação e de investigação com a participação dos pais. Para além da formação, deverá ser implementada a supervisão das práticas e formar equipas cooperativas que partilhem informação, elaborem propostas e tenham actuações conjuntas.

Na esteira destes resultados, uma nova legislação no âmbito da Intervenção Precoce (Decreto-Lei nº281/2009) veio orientar as práticas portuguesas de IP na infância e cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce. Este decreto refere, tal

como a legislação anterior, que a intervenção precoce abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas actividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

O mesmo decreto prevê a implementação de um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades. A referenciação cabe aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, pelos serviços de Intervenção Precoce, docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou que tenham conhecimento da existência de necessidades educativas especiais (Decreto-Lei nº3/2008 artigo 5º).

No âmbito da Intervenção Precoce menciona que são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes e que têm como objectivos:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância (In Decreto-Lei nº3/2008 artigo 27º).

Posteriormente e após um período de debates e revogado o despacho conjunto nº891/99 tal como já referimos, foi ainda publicado uma nova legislação de Intervenção Precoce a 6 de Outubro de 2009 – o Decreto-Lei nº281/2009 – que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e que define a Intervenção Precoce na Infância como *“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 nº281/2009 artigo 3º).

Deste normativo, destacam-se os seguintes aspectos:

- Assegurar um sistema de interacção entre as famílias e as instituições;
- A sinalização e detecção precoce das crianças que necessitam de apoio de Intervenção Precoce;
- O trabalho de equipa elaborado por equipas locais de intervenção multidisciplinares, que representem todos os serviços que são chamados a intervir; de forma a estabelecer-se um diagnóstico adequado;

- Definição de um Plano Individualizado de Intervenção precoce, que atenda às necessidades das famílias e as oriente;
- No plano individual ter em atenção não só os problemas, mas também o potencial de desenvolvimento da criança, em paralelo com as alterações a introduzir no meio ambiente;
- A actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade;
- A referência à supervisão e à avaliação dos resultados.

Por fim, o sistema de intervenção precoce deve nos termos da legislação assentar na universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na correspondente capacidade de resposta.

1.2 A Intervenção Precoce à luz da Legislação da Região Autónoma da Madeira

Concomitantemente à publicação do decreto nacional nº281/2009, na Região Autónoma da Madeira é publicada em 2009 uma lei para a educação especial, o Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de Dezembro. Esta lei surgiu da necessidade de efectivar uma política integrada e transversal de educação especial, de transição para a vida adulta e de reabilitação das pessoas com incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

O presente diploma é actualizado à luz das concretizações mais recentes produzidas no contexto europeu e tornando-se assim compatível com o regime em vigor no espaço nacional.

Este diploma faz referência à intervenção precoce com apenas um artigo (39). Assim sendo, define intervenção precoce da seguinte forma: *“o conjunto de medidas de intervenção transdisciplinar realizadas em diferentes contextos e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família e comunidade, com o objectivo de promover o desenvolvimento e melhorar a qualidade de vida das famílias e das crianças entre os 0 e os 6 anos, com deficiências ou incapacidades, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento”* (Decreto-Lei 33/2009 art. 6, alínea n).

No âmbito da intervenção precoce compete à Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação:

a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de intervenção precoce na infância no território da Região Autónoma da Madeira;

b) Organizar uma rede de apoio a este nível, protagonizada por equipas transdisciplinares que, em articulação com os serviços de saúde e da segurança social, procedam ao despiste e encaminhamento de casos sinalizados para as estruturas e programas convenientes;

c) Constituir equipas transdisciplinares de intervenção precoce na infância para o apoio domiciliário às famílias e intervenção directa com as crianças;

d) Assegurar a prestação de serviços de intervenção precoce na infância às crianças que se encontrem inseridas nos estabelecimentos de educação;

e) Envolver as comunidades locais, através de propostas de criação de mecanismos articulados de suporte social;

f) Elaborar o Plano Individual de Apoio à Família (PIAF);

g) Assegurar a transição das medidas previstas no PIAF para o PEI, sempre que a criança frequente a educação pré – escolar (Dec. -Lei 33/2009 art. 39).

Na secção II, o Decreto refere os procedimentos de referenciação e avaliação onde aprova os modelos de fichas de referenciação para as crianças em apoio domiciliário/creche/jardim de infância/pré-escolar. O mesmo decreto, pressupõe que a referenciação deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando para o efeito os factores de risco associados às limitações e incapacidades. Neste decreto é ainda mencionado, que a referenciação é feita por iniciativa dos pais, dos serviços na área da intervenção precoce na infância, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que tenham conhecimento da existência de necessidades educativas especiais (art.18).

No que diz respeito ao processo de avaliação refere o mesmo decreto, que após referenciada a criança ou jovem, a equipa da educação especial começa por solicitar aos serviços da DREER o relatório técnico-pedagógico que deve ter o contributo dos vários intervenientes no processo. Neste são identificadas as necessidades educativas especiais da criança. É referido ainda neste decreto, que comporta também assegurar o consentimento e participação activa dos pais e quando

necessário poderão ser consultados outros organismos para complementar os dados já existentes.

A partir do relatório técnico-pedagógico conhecem-se os resultados da avaliação transdisciplinar que é realizada com base em instrumentos avaliativos de referência (formal e informal). Estes constituíram a base para a elaboração do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) ou Plano Educativo Individual (PEI). A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência, aprovação e homologação (art.19).

Na secção III (art., 21), o Decreto faz referência ao Plano Individualizado de Apoio à Família *“É o documento que estabelece fundamentalmente as respostas educativas às famílias e criança, assim como formas de avaliação, no âmbito da intervenção precoce na infância, em contexto de orientação domiciliária, creche e jardim de infância”*.

É referido ainda neste artigo o modelo para o Plano Individualizado de Apoio à Família e que o mesmo deve conter:

- I)** Objectivos para cada família e criança e descrever os recursos e serviços, bem como a sua articulação para atingir esses objectivos.
- II)** Integrar o processo individual da criança, no caso da mesma frequentar um estabelecimento de educação na valência de creche.
- III)** É elaborado, conjunta e obrigatoriamente pela equipa transdisciplinar e pela família sob a coordenação do responsável de caso a designar, sendo homologado pelas direcções dos estabelecimentos de educação na valência de creche ou pelo coordenador dos Centros de Apoio Psicopedagógico.
- IV)** Pode ser revisto a qualquer momento devendo a sua avaliação ser contínua.

Importa ainda referir que são atribuídas, neste decreto regional, competências importantes aos Centros de Apoio Psicopedagógico, no âmbito da intervenção precoce e ou apoio domiciliário nomeadamente, promover o acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e respectivas famílias, seja em ambiente escolar ou socio-familiar.

Em suma, a Lei 33/2009, em termos gerais o decreto da Madeira para a Intervenção inclui todos os pontos previstos na legislação nacional para a Intervenção Precoce.

CAPÍTULO II - A INTERVENÇÃO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NATURAIS DA CRIANÇA

2.1 Modelo ecológico do desenvolvimento humano

Actualmente, a intervenção precoce é encarada como um conjunto de serviços e apoios que podem ser prestados em diferentes contextos e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, com o objectivo de promover o desenvolvimento das crianças, em idades precoces, com incapacidade, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento e melhorar a sua qualidade de vida, assim como a das suas famílias (Tegethof, 2007, p 68).

Na definição de Thurman (1997), há uma nítida inspiração sistémica e ecológica “um conjunto de serviços desenvolvidos em parceria com a família, visando promover o seu bem-estar e o da criança, que pode ter o seu desenvolvimento ameaçado devido a factores biológicos ou ambientais” (p. 3). Desta perspectiva conceptual, o desenvolvimento humano é o resultado de relações que se estabelecem entre os indivíduos com os seus contextos. Por outras palavras, o desenvolvimento da criança e as interacções na família estão dependentes dos contextos em que elas ocorrem e resultam das trocas que se estabelecem no “ambiente ecológico” (Thurman, 1997).

O “ambiente ecológico” é entendido como o conjunto de sistemas, mais ou menos próximos da criança e que estabelecem interacções entre si. Bronfenbrenner (1979) operacionaliza através de um modelo compreendido em círculos concêntricos os vários ambientes em que vive a criança ou que a envolve, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O **microssistema** diz respeito aos contextos mais próximos da criança, (cenários imediatos em que ocorre o desenvolvimento) incluindo as interacções que ela estabelece nesses cenários (e.g., família, escola, casa dos avós, etc.). Este primeiro nível de socialização, na família inclui as relações entre pais e criança, a criança e os seus irmãos e ainda com os outros membros da família. No contexto educacional, o microssistema inclui as relações entre os colegas, os adultos da instituição e a criança bem como a capacidade que esta possui em enfrentar as variações dentro desse ambiente.

O **mesossistema** refere-se à interacção entre os elementos do microsistema, nos quais a criança experiencia a realidade. As interacções nos subsistemas exercem influências imediatas nos resultados das crianças.

O **exossistema** é composto pelos ambientes que têm influência no desenvolvimento da criança, mas nos quais esta não detém papel directo, como por exemplo o local de trabalho dos pais. No entanto, os acontecimentos que ocorrem no exossistema afectam ou são afectados pelos eventos dos outros sistemas ou subsistemas (Bairrão, 2003).

Por último, o **macrossistema** que envolve todos os outros ecossistemas e pode ser definido como o conjunto das crenças, atitudes, valores, ideologias e aspectos normativos de determinada cultura ou subcultura da sociedade de pertença da criança e sua família.

Garbarino (1990), citado por Correia e Serrano (1998) refere que estes sistemas são interdependentes, ou seja, uma simples acção num sistema repercute-se noutros níveis, produzindo assim mudanças inesperadas.

A perspectiva ecológica torna-se um quadro conceptual para o processo de formulação, de avaliação e de compreensão da intervenção precoce, pois permite visualizar as relações entre os programas, as conceptualizações alternativas aos factores que afectam as crianças e suas famílias, a multiplicidade de estratégias de intervenção, para além de nos alertar constantemente para o facto de o contexto dar forma às relações causais.

Mais tarde, Bronfenbrenner (1998), no seu modelo bioecológico, sublinha a importância das características da pessoa em desenvolvimento, defendendo que este vai depender de quatro componentes e das suas interrelações:

Processo – interacções que a criança estabelece com os elementos do contexto;

Criança – características da criança que facilitam as interacções;

Contexto – características dos contextos que influenciam a criança em desenvolvimento;

Tempo – sequência temporal em que as interacções acontecem.

Por ordem de ideias, as práticas de intervenção precoce devem ter em linha de conta uma variedade de contextos em que a criança e respectiva família desenvolvem as suas rotinas diárias (Almeida, Breia & Colôa, 2004). Segundo estes autores, os programas deverão desta forma, adaptar-se e responder às características de cada criança e família e isso implica dois princípios a nível da prática:

- Uma intervenção nos contextos de vida da criança;
- Uma intervenção centrada na família.

2.2 A intervenção nos contextos de vida da criança

O modelo ecológico pressupõe uma intervenção nos contextos de vida da criança, o que implica uma recolha de informação, que conta com a participação activa dos prestadores de cuidados nos vários ecossistemas da criança (Almeida, Breia & Colôa, 2004).

A intervenção deverá decorrer em ambientes naturais, deverá ser individualizada, envolvendo todos os parceiros interactivos e aproveitando ao máximo as oportunidades de aprendizagem que aí surgem. Os ambientes naturais são definidos por Dunst & Bruder (2002) como: “ (...) *a casa, a comunidade e os cenários onde estão as crianças em idades precoces e onde elas aprendem e desenvolvem as suas competências e capacidades. Ambientes naturais de aprendizagem incluem os locais, os cenários e as actividades onde as crianças do nascimento aos 3 anos teriam normalmente oportunidades e experiências de aprendizagem*” (p.365).

Esta definição elucida que existem diversos contextos onde os profissionais de intervenção precoce podem desenvolver a sua actividade, como por exemplo: o domicílio, a creche ou jardim de infância. Trata-se de contextos nos quais ocorrem os comportamentos da criança, nomeadamente nas rotinas diárias. As rotinas são acontecimentos funcionais do dia-a-dia, que devido ao seu carácter regular e previsível, proporcionam um quadro de referência familiar para as actividades de ensino-aprendizagem do prestador de cuidados e da criança.

A intervenção no domicílio implica valorizar, o trabalho desenvolvido pela família e de estabelecer com ela uma parceria para a intervenção.

Zigler & Berman (1984) citado por Almeida, Breia & Colôa (2004) *“defendem que o apoio de duas horas por semana dado pelos profissionais não implica grandes alterações na vida da criança. Assim, entendem que a verdadeira intervenção se deve centrar no resultado das interacções que se estabelecem com a família, no sentido de que esta desenvolva actividades específicas e significativas com os seus filhos”* (p.37). Este tipo de intervenção facilita o conhecimento e a compreensão dos vários contextos de vida da criança, da dinâmica das relações que se estabelecem no seio familiar e das características sócio culturais, económicas, de saúde e bem-estar da criança e da sua família.

As famílias sentem-se mais seguras no seu contexto natural, proporcionando um maior envolvimento nas diferentes actividades e facilitando a relação de parceria pais/profissionais. O mesmo acontece com as crianças, o facto da intervenção se

desenrolar em casa, vai facilitar a interacção, o seu relacionamento com os objectos e desta forma potencializar as aprendizagens.

As rotinas tanto ocorrem na família, como nos contextos de educação formal constituindo, sempre óptimas oportunidades de aprendizagem. No entanto, é necessário que se considere determinadas condições (e.g., Bricker & Cripe, 1992; Woods-Cripe, 1999; Goldstein, 2003):

- Serem identificadas pelo prestador de cuidados;
- Corresponderem ao seu interesse e ao da criança;
- Manterem uma sequência lógica e coerente;
- Promoverem interacções positivas;
- Integrarem objectivos funcionais que se traduzem em resultados positivos e significativos;
- Serem flexíveis e adaptáveis;
- Serem relativamente breves e previsíveis;
- Acontecerem com regularidade;
- Permitirem a utilização de várias competências proporcionando, de uma forma natural, as oportunidades de treino, indispensáveis à aprendizagem.

A creche e o Jardim de Infância são, para além da família, dois contextos onde as crianças destas idades poderão estar inseridas. Aproveitar as rotinas, brincadeiras e interacções das crianças para lhes proporcionar situações de aprendizagem, faz segundo Woods-Cripe, (1999):

- Poupar tempo e energia ao adulto e à criança;
- Aumentar as características funcionais do ensino pois as actividades estão a ser ensinadas nos contextos em que ocorrem naturalmente;
- Reduz, conseqüentemente, a necessidade de treinar a fase de generalização das aprendizagens, aumentando as oportunidades de repetição (a rotina pressupõe uma repetição) e de motivação (se se escolherem, como é indispensável, rotinas atraentes para a criança e para o adulto);
- Facilita as aprendizagens.

Em suma, importa realizar uma intervenção nos contextos de vida assente nos ambientes onde ocorrem os comportamentos da criança: o domicílio, a creche e o jardim de infância. Nestes contextos, as rotinas traduzem-se em actividades significativas e previsíveis para a criança, permitindo a antecipação da sua ocorrência e dos seus resultados o que, por si só, é facilitador da aprendizagem (Woods-Cripe, 1999).

No capítulo seguinte, abordamos os procedimentos ecológicos no processo de avaliação, pressupondo uma observação cuidada dos ambientes em que a criança interage.

CAPÍTULO III - UMA INTERVENÇÃO BASEADA NA COLABORAÇÃO

3.1 O trabalho de equipa em intervenção precoce

Tal como vimos a abordagem ecológica sublinha a importância das interações e das transações que se estabelecem entre criança, a família e a comunidade alargada no desenvolvimento infantil (Almeida, 2007). Segundo a autora, para se intervir eficazmente, torna-se necessário ter em conta os diversos níveis do contexto ecológico da criança e as múltiplas interações no seu seio. De uma intervenção baseada na estimulação da criança, normalmente apoiada numa área profissional específica, passa-se para uma intervenção mais abrangente. Por outras palavras, *a resposta que é dada por um único profissional, passa para uma resposta que dada a complexidade das situações vai ter de recorrer a vários profissionais com diferentes áreas de especialização, a diferentes serviços e a diferentes recursos* (Almeida, 2007).

Sem dúvida que constitui um desafio desenvolver e manter programas que, com sucesso respondam às necessidades das crianças e respectivas famílias, daí que depende muito das pessoas envolvidas. É importante conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de irem ao encontro dessas mesmas necessidades e interesses da criança e da sua família.

Para desenvolver uma intervenção eficaz, tem de haver cooperação entre os pais e os profissionais e que no trabalho de equipa todos partilhem os mesmos objectivos e estratégias com vista ao bem-estar da família e da criança.

O Relatório Síntese *Intervenção Precoce na Infância* sobre a situação da IP na Europa sugere que: *“As diferentes perspectivas têm de ser integradas e coordenadas, reforçando-se sobretudo uma abordagem inclusiva e holística e não abordagens compartimentadas”* (p.49).

Johnson, Gallagher e LaMontagne (1994) citados por Correia (1998), afirmam que numa perspectiva colaborativa, é importante celebrar e respeitar as diferenças que cada pessoa leva para a equipa. Quer profissionais, quer famílias têm importantes objectivos e levam bases de conhecimento sólido que podem servir como recursos fulcrais na planificação de serviços de intervenção precoce. Através de um trabalho cooperativo e colaborativo, cada indivíduo torna-se assim, parte integrante da comunidade de intervenção precoce.

A eficácia da intervenção resultará da força conjunta entre os diversos intervenientes no que diz respeito ao conhecimento e valorização das características e necessidades da criança, da família e da própria instituição. Nesta linha de ideias, a principal estratégia relaciona-se com a definição do papel de cada um. A colaboração

entre a família, os educadores e os profissionais de intervenção precoce exige: **(i)** tempo para planificação, avaliação e reflexão em conjunto no sentido da intervenção se desenvolver de forma coesa e consistente; **(ii)** sistematização e concretização das estratégias e actividades planificadas; **(iii)** criação de oportunidades de aprendizagens ricas e diferenciadas para a criança e **(iv)** adequação dos ambientes aos interesses e competências da criança (Almeida, Breia & Colôa, 2004).

Torna-se também importante desenvolver um modelo de prestação de serviços capaz de incorporar uma multiplicidade de respostas e individualizá-las tendo em conta cada situação específica. Sendo assim, é crucial constituir uma equipa com conhecimentos e competências, não só na sua área de especialização, mas também em dinâmica de grupos e que tenham uma orientação para a família (Sandall, 1997).

A colaboração para além de pressupor um certo nível de organização exige, igualmente, um certo tipo de ambiente relacional. A organização vai assumindo formas diferentes conforme as etapas do trabalho e torna-se mais intensa à medida que o processo avança. Os intervenientes vão se conhecendo melhor, valorizando a contribuição de cada um e conseqüentemente cada participante sente-se mais à vontade em questionar abertamente o outro. Neste ambiente relacional é muito importante o diálogo porque o mesmo conduzirá a uma compreensão dos significados e problemas com que cada um se depara. É neste ambiente de constante negociação de objectivos e interesses que permite o estabelecimento de pontos comuns que viabilizem o trabalho conjunto. Conseqüentemente, o relacionamento alicerça-se na mutualidade e reciprocidade da relação entre os participantes, em que todos recebem e todos dão algo uns aos outros (Ponte, 2002).

McGonigel, Wodruff & Roszmann-Millican (1994), referem que as equipas de intervenção precoce têm vários factores em comum, entre os quais se destacam:

- A diversidade de profissionais que a maioria integra;
- A defesa, por muitas delas, da inclusão da família como elemento da equipa;
- A partilha de tarefas, tais como a avaliação, o desenvolvimento do Plano Individualizado de Apoio à Família e a sua implementação.

Estas equipas podem ser multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

3.2 O Modelo Transdisciplinar

O modelo transdisciplinar é considerado como a prática recomendada em intervenção precoce, devido à abordagem holística e completa que faz à criança e à família, através da partilha e troca de competências entre profissionais, logo sendo incompatível com uma prestação de serviços fragmentada (McWilliam, 2000). O mesmo autor defende ainda que o desenvolvimento da criança deve ser visto como integrado e interactivo e que as respostas devem ser dadas no contexto da família. Esta constitui um elemento integrante da equipa.

McWilliam (2000), Bruder (1996) & Sandall (1997) afirmam que neste modelo está implícito um elevado grau de colaboração e de transferência de papéis, logo é essencial a competência de cada elemento na sua área de especialização, aliada à sua capacidade em partilhar esse conhecimento e as informações de que dispõe com os outros. Só assim é viável um verdadeiro processo de colaboração em que todos contribuem com os seus conhecimentos e competências para a resolução dos problemas. Consequentemente, nesta abordagem, os profissionais partilham e respeitam os conhecimentos respectivos à sua especialidade.

Este modelo revela-nos ainda que existe um menor número de profissionais a interagir directamente com a criança e a família. Por norma, um profissional – o coordenador de serviços, terá esse papel, contando sempre com o apoio de retaguarda da equipa.

Sandall (1997), considera que para este modelo funcione eficazmente é fundamental o empenhamento e a capacidade de colaboração dos profissionais que integram a equipa, a par do empenhamento dos organismos de que dependem. É essencial que as organizações e chefias compreendam, que deve ser facultado aos profissionais tempo, no seu horário de trabalho, para se reunirem e trocarem experiências com os outros elementos da equipa, a par de um apoio continuado e de formação conjunta.

Na transdisciplinaridade, um profissional é o facilitador que recebe orientações de todos os outros e coordena tais informações (McLetchie & Riggio, 2002).

O modelo de funcionamento transdisciplinar pressupõe:

- i) Que os profissionais trabalhem em conjunto e que tenham reuniões regulares para troca de informações, conhecimentos e competências.
- ii) A formação em serviço deverá ser sempre partilhada.

iii) A família ser sempre considerada membro activo e participante da equipa e definir ela própria o seu próprio papel.

iv) Os elementos da equipa e a família devem planear em conjunto a intervenção, baseando-se nas preocupações, prioridades e recursos da família

v) A designação de um técnico responsável “pessoa chave” para implementar o plano com a família, com o apoio de retaguarda de toda a equipa (McGonigel Wodruff & Roszmann-Millican, 1994)

Segundo Linder (1993) desenvolver uma equipa transdisciplinar funcional é um processo complexo, que apresenta desafio pessoal, interpessoal e administrativo.

3.3 A colaboração e coordenação de serviços e de recursos

Um dos aspectos mais discutidos e objecto de avaliação nas práticas de intervenção é a articulação de serviços e profissionais de diferentes áreas: saúde, educação, segurança social, assim como todo o tipo de ajudas e recursos que possam existir na comunidade (Bairrão & Almeida, 2002).

A investigação indica que é necessário um esforço de cooperação e coordenação de profissionais de diversas áreas disciplinares, diversos serviços e diversas fontes de financiamento, conciliando objectivos e metodologias, com vista a um objectivo comum: responder às prioridades e necessidades das crianças com necessidades educativas especiais ou em risco e às das suas famílias, de uma forma consistente e integrada (Almeida, 2007).

Harbin, McWilliam & Gallagher (2000), referem que um sistema de prestação de serviços mais abrangente e coeso, isto é, constituído por uma rede coordenada de serviços e de recursos de uma comunidade que trabalhe em colaboração, produz melhores resultados para as crianças e famílias.

Por sua vez, Dunst & Bruder (2002), destacam alguns dos principais resultados de uma boa coordenação de serviços e recursos: um acesso mais fácil aos serviços, melhor informação às famílias, maior disponibilização de financiamentos, melhoria da qualidade dos serviços, maior disponibilização de apoios e recursos, melhor relacionamento entre a família e os profissionais, melhoria da qualidade de vida dos pais e da família, aumento do bem-estar dos pais e da família, melhoria nos resultados a nível da criança e indicadores mais positivos de satisfação dos pais e das famílias.

Um dos elementos mais inovadores da IP foi recorrer aos apoios informais existentes na comunidade, desde os indivíduos, aos grupos e estruturas, que

constituem a rede de apoio informal de uma família (Almeida, 2002). A comunidade é encarada, a par dos técnicos e serviços da rede formal, como uma fonte de apoios e recursos para a criança e família.

Esta prática baseia-se nas potencialidades e capacidades dos indivíduos e das comunidades e visam o fortalecimento e a autonomia das crianças, famílias e comunidades. Com efeito, os programas com uma abordagem centrada na família promovem o sentido de comunidade, mobilizam recursos e apoios, protegem a integridade e fortalecem o funcionamento da família, existindo uma responsabilidade partilhada e práticas colaborativas (Dunst, Johnson, Trivette & Hamby, 1991).

Contudo, para se manter uma boa coordenação de serviços e de recursos, Dunst & Bruder (2002) referem que é essencial o papel do coordenador de serviços. Este deverá:

I- Ajudar os pais das crianças que recebem intervenção precoce a ter acesso aos serviços, apoios e recursos identificados no Plano Individualizado de Apoio à Família,

II- a coordenar a disponibilização desses serviços apoios e recursos.

A coordenação de serviços é um processo continuado que assenta numa procura sucessiva de serviços apoios e recursos adequados e necessários para otimizar a situação da criança em constante evolução” (p. 365).

Na verdade, o coordenador de serviços tem como função ajudar a família a aceder aos diferentes técnicos e serviços, a coordená-los e a monitorizar o desenvolvimento da intervenção. Este profissional deverá, ainda, ajudar a família a alcançar competências de forma a ser esta a mobilizar e organizar todos os recursos e serviços de que dispõe, tornando-a assim mais autónoma em todo o processo de intervenção.

Em suma, entre a família e o coordenador de serviços deverá existir uma relação de parceria, devendo este orientar a sua actuação no sentido de fortalecer a família para que esta venha, a assumir a selecção e a coordenação dos serviços e dos recursos de que precisa (Brown & Conroy, 1997).

CAPÍTULO IV - PRÁTICAS CENTRADAS NA FAMÍLIA

4.1 O papel dos pais como parceiros envolvidos no processo educativo das crianças

Os estudos realizados pelo consórcio americano para a avaliação das práticas do programa Head Start indicaram que o envolvimento da família era um elemento chave para o sucesso da intervenção na promoção do desenvolvimento da criança (Fuentes, 2010). Inicialmente, este programa não previa a inclusão da família. Na verdade, constituía uma medida compensatória para as “insuficiências” da criança através de apoios educativos e clínicos. Contudo, no desenrolar do programa algumas equipas Head Start incluíram a família como parceiras. Inesperadamente, as equipas que incluíram as famílias nas suas práticas obtiveram praticamente tão bons resultados como as restantes, contudo, uma grande diferença emergiu nos resultados da intervenção centrada na família, perduram no tempo. Por outras palavras, quando a resposta era só centrada na criança logo que as equipas concluíssem o apoio, a criança parecia regredir para o ponto de partida (Fuentes, 2011b).

Ora, se a família não é um especialista em intervenção precoce em que medida é que o seu envolvimento beneficiava esta prática?

A investigação subsequente indicou que os benefícios da participação da família se deviam a três grandes razões (revisão em Rosa & Fuentes, 2012):

- *Conhecimento sobre a criança* – embora os técnicos sejam especialistas no desenvolvimento infantil, ninguém conhece melhor a criança do que os seus pais. Nesse sentido, os pais e os técnicos devem trocar informação. Os pais podem relatar aos técnicos os hábitos, interesses, gostos e preferências da criança e os técnicos podem ajudar os pais a perceber os aspectos desenvolvimentais do crescimento dos (as) filhos (as);

- *Os pais podem dar continuidade às práticas dos técnicos* – no dia-a-dia e sem carácter rotineiro ou de treino intensivo, a estimulação necessária pode ser incluída pela família nas rotinas diárias da criança, em clima familiar e descontraído. Assim, os esforços dos técnicos são replicados diariamente, consistentemente e menos mecanicamente;

- *Melhorar da qualidade da prestação parental* – os problemas de desenvolvimento ou de aprendizagem podem decorrer de problemas biológicos, ambientais, ou ambos.

A investigação indica que a interacção com pais atentos, responsivos, sensíveis, estimulantes e calorosos promove o desenvolvimento cognitivo e social das

crianças (e.g., Fuertes, 2011b; Silva, Martins & Portugal, 2009). Contudo, nem todas as famílias conseguem fornecer esta base segura às crianças, nalguns casos as práticas familiares podem ser um factor de risco para o desenvolvimento e, sobretudo, bem-estar da criança. Neste sentido, uma valência da intervenção é apoiar os pais na prestação de cuidados à criança. Alguns estudos indicam que os factores ambientais podem ser mais adversos que factores biológicos para o desenvolvimento sócio emocional, cognitivo e para a socialização (e.g., doença mental ou psiquiátrica dos pais, pobreza, desemprego dos pais, traduzidos em abuso, maus tratos, negligência) (e.g., Fuertes, Faria, Soares, & Crittenden, 2008). Do mesmo modo, o apoio da família pode ser fonte de resiliência para a criança com incapacidades (e.g., Beeghly, Fuertes, Liu, & Delonis, 2010; Sameroff & Fiese, 2000). No entanto, todas as famílias com o devido apoio e recursos, podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos.

Os resultados anteriores podem ser interpretados à luz do modelo transaccional, nesta abordagem conceptual a família é vista como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico. O desenvolvimento é o resultado destas interacções entre a criança e as experiências proporcionadas pela sua família num determinado contexto social (Sameroff & Fiese, 2000).

Cabe aos profissionais ajudar as famílias a reconhecerem as suas capacidades e encorajá-las a tomar decisões no processo de intervenção. Nas palavras de Santos (2007), *“O papel do profissional é, com a família, descobrir forças e capacidades, providenciar informação necessária e relevante às necessidades actuais da criança e da família, e apoiar incondicionalmente os seus esforços para otimizar as suas competências parentais e os avanços desenvolvimentais da criança”* (p.5).

Os conceitos de capacitar (*enablement*) e co-responsabilizar (*empowerment*) são aspectos fundamentais das práticas centradas na família (Dunst, Trivette & Deal, 1988). Na verdade, *“A intervenção precoce deve dar às famílias um sentimento de confiança e competência sobre a aprendizagem e o desenvolvimento actual e futuro da sua criança. Os pais devem receber informação de uma forma que apoie as suas capacidades parentais para com o seu filho/a e facilite a aprendizagem sem trair a sua autoconfiança, cultura, religião ou tradições familiares”* (Bruder, 2000).

Dunst & Trivette (1994) citados por Almeida et al. (2004), as práticas de intervenção centradas na família devem integrar as seguintes características:

“a) abrangência e flexibilidade – as práticas devem basear-se num processo flexível que permita reunir, trocar e utilizar informação. Deste modo, mais facilmente se

identificam as necessidades, as forças e os recursos da família, para que as respostas encontradas sejam consonantes com as necessidades manifestadas;

b) processo individualizado – o processo de intervenção deve ser planificado tendo em conta os desejos e prioridades da família relativamente aos seus filhos e à família no seu conjunto.

c) a prática deve ser desenvolvida nos contextos de vida, partindo das rotinas diárias, com vista à implementação de objectivos relacionados com o desenvolvimento da criança;

d) respeito pelos valores e desejos da família – o processo de avaliação/intervenção deve respeitar os valores e convicções culturais da família. As práticas devem respeitar a opinião da família, a sua maior ou menor disponibilidade relativamente à partilha de informação, bem como ao seu grau de participação” (p.48).

Para Andrada (2007), as famílias por sua vez devem:

a) zelar pelo estado de saúde do seu filho e cooperar no programa de intervenção precoce, segundo os objectivos definidos pela equipa na qual deve sempre participar;

b) devem facultar à equipa todas as informações relevantes sobre o seu filho e necessárias ao diagnóstico e à intervenção;

c) colaborar com a equipa respeitando as indicações estabelecidas e que lhes compete, de acordo com os objectivos previamente traçados;

d) comunicar e expor na equipa as suas dúvidas de modo a serem adequadamente explicadas.

Em síntese, o envolvimento dos pais nas práticas de intervenção precoce contribui para melhorar a eficácia das práticas, promove uma segura relação entre os pais e a criança e estimula relações gratificantes, abertas e colaborativas entre técnicos e a família.

4.2 O Processo de avaliação/intervenção com a Família

Um dos aspectos essenciais na intervenção centrada na família é o processo de avaliação. Esta ocorre logo que um problema é detectado, de uma forma dinâmica e em colaboração com a família. De acordo com o Relatório Síntese *Intervenção Precoce na Infância* sobre a situação da IP na Europa refere que, “A avaliação presta atenção à situação da criança e da família num determinado momento específico de

forma a determinar as suas necessidades e pontos fortes. Tendo em conta que esta situação se pode alterar, a avaliação deve ser permanentemente revista” (p.30).

O referido relatório acrescenta ainda, que a avaliação ajuda a organizar objectivos, a planear e estabelecer o tipo de intervenção, o qual será posteriormente avaliado e o seu resultado determinará o seu prosseguimento ou conclusão. O papel das famílias é muito importante neste processo, nomeadamente o seu envolvimento activo para além de fortalecer ainda a cooperação entre famílias e profissionais (Relatório Síntese *Intervenção Precoce na Infância* sobre a situação da IP na Europa).

McWilliam et al. (2003) consideram importante *“envolver as pessoas que assumem um papel importante na vida da criança no processo de avaliação”* (p.88). Segundo estes autores o envolvimento destas pessoas ajudam a família a elaborar planos futuros para a criança. Estes membros da família são os que melhor sabem a forma como as suas crianças poderão funcionar melhor. Desta forma, podem auxiliar os profissionais a escolher as actividades e contextos adequados, contribuindo para melhorar o processo de avaliação.

Um outro aspecto fundamental na intervenção centrada na família é o processo de elaboração do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF). Este teve a sua origem numa exigência da legislação Americana (PL 99-457, Amendement to the Education of the Handicapped Act of 1986, Part H) veio reconhecer, a influência central da família no desenvolvimento dos seus filhos, ao recomendar, sempre que a mesma o deseje, a sua colaboração com a equipa multidisciplinar na elaboração do PIAF e em todo o processo de avaliação/intervenção.

O Plano Individualizado de Apoio à Família cria novos desafios quer aos pais, quer aos profissionais, ao atribuir à família o papel de identificar as suas necessidades e traçar as suas prioridades. É simultaneamente, um documento que permite compor toda a informação recolhida e registar as diversas dimensões da intervenção e o processo que conduz à sua elaboração (Almeida et al.2004). Segundo McGonigel, Kaufmann e Johnson (1991), este plano constitui *“uma promessa feita às famílias de que os seus pontos fortes serão reconhecidos e de que se trabalhará a partir deles, de que as suas necessidades serão satisfeitas, respeitando as suas crenças e valores e de que os seus desejos e aspirações serão encorajados e tornados realidade”* (p.1).

De acordo com a alínea H The Individuals with Disabilities Education Act. - IDEA (PL 99-457), devem constar do PIAF os seguintes elementos:

- a) Informação acerca do desempenho da criança, ou seja, avaliação das áreas de maior e de menor realização.

- b) Informação sobre a família, isto é, identificação das suas competências, prioridades, crenças e valores.
- c) Os serviços de intervenção precoce (apoio domiciliário, acompanhamento médico, terapias, (...)).
- d) Outros serviços (habitação, serviço social, transporte, etc.).
- e) Calendarização dos serviços.
- f) Coordenação dos diversos serviços envolvidos.
- g) Transição aos 3 anos de idade (parte B da legislação)

No Decreto Legislativo Regional da Madeira nº33/2009 *"O plano individualizado de apoio à família (PIAF) é o documento que estabelece fundamentadamente as respostas educativas às famílias e criança, assim como formas de avaliação, no âmbito da intervenção precoce na infância, em contexto de orientação domiciliária, creche e jardim de infância"* (art. 21, ponto1).

O processo do Plano Individualizado de Apoio à Família deve possibilitar: **i)** a inclusão da família como membro da equipa que apoiará o desenvolvimento da criança; **ii)** a partilha de informação com a família relativamente às necessidades e preferências das crianças; **iii)** a redução da sobreposição de informações, dando prioridade às necessidades; **iv)** a partilha de conhecimentos especializados com a família e o entendimento das especificidades do contexto familiar onde a criança vive e se desenvolve. Segundo, Almeida e colegas (2004) este processo oferece às famílias:

- i)** Uma oportunidade para definirem as suas necessidades bem como as das crianças;
- ii)** uma consequente adequação dos serviços a essas necessidades;
- iii)** uma intervenção focalizada nos objectivos definidos pela família;
- iv)** um registo "vivo" com possibilidades de mudança e de crescimento, à medida que as necessidades das crianças e das famílias mudam;
- v)** um registo escrito onde é esclarecido quem faz o quê, quando e onde;
- vi)** uma implementação e desenvolvimento do plano de intervenção, realizado em parceria pela família e pelos profissionais;
- vii)** um acesso aos serviços de educação, saúde e segurança social, disponíveis na comunidade;
- viii)** um apoio de profissionais de diferentes especialidades, designadamente terapeutas, profissionais de serviço social, psicólogos e educadores, entre outros;

ix) uma coordenação destes serviços especializados de forma harmonizada e útil a cada família.

Síntese Final. Atendendo à literatura revista e ao quadro legal nacional, retemos que a intervenção precoce deve ser preventiva e remediativa, preferencialmente nos primeiros três anos de vida, deve responder a situações de risco para o desenvolvimento ou apoiar situações de risco declarado, deve ser implementada por equipas multidisciplinares com práticas colaborativas e transdisciplinares, suportada na evidência empírica e, fundamentalmente, centrada na família. A investigação sobre as práticas portuguesas indica que este é ainda um desafio para as equipas nacionais (Bairrão & Almeida, 2002; Pimentel, 2004).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

5.1 Objectivos da Investigação

Sabendo que a Região Autónoma da Madeira tem uma legislação específica para a Intervenção Precoce que prevê práticas transdisciplinares, realizamos um estudo de caso (numa comunidade do Funchal), que denominaremos de “Boa Esperança”. Nesse sentido procurámos averiguar, como são implementadas as práticas de Intervenção Precoce e, particularmente, como colaboram os educadores de infância, os técnicos e as famílias, nesta comunidade. Assim, os objectivos desta investigação são:

- Conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos de IP sobre o trabalho em equipa e para a promoção do trabalho em contexto;
- Estudar as formas de intervenção e avaliação colaborativas existentes entre as educadoras, os técnicos de educação especial e os pais para a promoção do desenvolvimento da criança e sua qualidade de vida;
- Averiguar como é que o trabalho entre as educadoras, técnicos e pais se reflecte no apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de actividades.

Para o efeito, foram seleccionados quatro jardins de infância/escolas públicas e particulares onde estavam incluídas 11 crianças com incapacidades ou em risco de desenvolvimento. Para melhor compreender, as práticas de intervenção precoce e o modelo de colaboração vigente nesta comunidade procuramos recolher o testemunho das educadoras do ensino regular, das educadoras da educação especial, dos técnicos de intervenção precoce e das famílias.

5.2 Caracterização da amostra

Para o nosso estudo seleccionamos uma amostra de conveniência, para o efeito incluímos todas as crianças até aos 6 anos que estavam inscritas na Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e apoiadas pela Equipa de Intervenção Precoce na comunidade “Boa Esperança” – Concelho do Funchal. As crianças frequentavam jardins de Infância e escolas pré-escolares daquela comunidade.

A informação relativa ao número de crianças foi solicitada à Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira e devidamente autorizada pela própria (Anexo A).

Com o intuito de melhor caracterizar o grupo das 11 crianças do nosso estudo, construímos um quadro com alguns dados relativos às mesmas nomeadamente: a idade, o diagnóstico referenciado e os apoios facultados.

Com efeito, podemos observar no Quadro 1 que as crianças participantes neste estudo têm idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, a maioria é do género masculino (9 meninos). A média de idades das crianças, à data da recolha dos dados, era de 4.72 anos ($d.p = 0.78$).

De acordo com as indicações dos técnicos do programa de intervenção precoce, duas crianças apresentavam atraso global de desenvolvimento, e as restantes atrasos em domínios específicos (sete crianças apresentavam atraso de desenvolvimento psicomotor, uma criança atraso grave no desenvolvimento da linguagem e uma criança diagnosticada com perturbação da relação e da comunicação). Este grupo de 11 crianças integrou o projecto de Intervenção Precoce entre 2008 e 2010.

Podemos constatar no mesmo Quadro, que para além do apoio pedagógico especializado por parte da educadora do ensino especial, duas crianças têm apoio psicológico, quatro crianças têm terapia da fala e duas recebem apoio por parte da terapia ocupacional.

Quadro 1: Características das crianças da amostra

Percurso					
	Idade	Género	Diagnóstico	Início IP	Outros Apoios
A	4 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2010	Psicologia
B	5 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2010	_____
C	5 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2010	_____
D	5 anos	F	Atraso acentuado no desenvolvimento da linguagem	2009	Terapia da fala Terapia ocupacional
E	5 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2009	Terapia da fala
F	5 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2009	Terapia ocupacional Psicologia
G	3 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2009	_____

H	4 anos	F	Atraso global de desenvolvimento	2010	Terapia da fala
I	6 anos	M	Atraso global de desenvolvimento	2008	Terapia da fala
J	5 anos	M	Perturbação da relação e da comunicação	2009	_____
L	5 anos	M	Atraso de desenvolvimento psicomotor	2009	_____

Os docentes da educação especial, do ensino regular e os técnicos de Intervenção Precoce estavam afectos a quatro estabelecimentos de ensino.

No grupo dos 16 profissionais, predomina o sexo feminino e o leque etário é abrangente, ou seja, oscila os 23 e os 55 anos (ver Quadro 2). A média de idades dos profissionais, à data da recolha dos dados, era de 33.68 anos ($d.p = 8.01$). No que diz respeito às profissões encontramos oito educadoras do ensino regular, duas educadoras especializadas, duas professoras especializadas, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma técnica da psicomotricidade e uma terapeuta ocupacional.

No que se refere às habilitações académicas, todas as participantes são licenciadas. Das quais quatro profissionais são detentoras de Pós-Graduação e três têm Mestrado. Quanto aos anos de serviço e formação específica em Intervenção Precoce verificámos que metade da nossa amostra não tinha experiência em Intervenção Precoce. Os restantes profissionais (oito) oscilam entre os seis meses e os 16 anos de tempo de serviço em Intervenção. Dez profissionais, afirmam ter formação específica em Intervenção Precoce. Quando se analisa o tipo de formação que tiveram, referem ter participado em cursos de IP, oficinas de formação, congressos e seminários. O estágio em Intervenção Precoce, durante pelo menos um ano, só é mencionado por dois profissionais.

Quadro 2: Características dos profissionais da amostra

Idade	Género	Profissão	Anos de serviço	Hab. Académicas	Anos de serviço em IP	Formação específica em IP
29	F	Professora Especializada	3 anos	Pós Graduação	2 anos	Sim (Oficinas de Formação, 60h)
27	F	Educadora de Infância	5 anos	Licenciatura	6 meses	Não
34	F	Educadora de Infância	12 anos	Licenciatura	Não	Não
32	F	Educadora de Infância	6 anos	Licenciatura	Não	Não
30	F	Educadora de Infância	5 anos	Licenciatura	Não	Sim (Congressos, Seminários)
26	F	Educadora de Infância	4 anos	Licenciatura	Não	Sim (Congressos, Seminários)

23	F	Educadora de Infância	1 ano	Licenciatura	Não	Não
35	F	Psicóloga	10 anos	Mestrado	10 anos	Sim Mestrado, Congressos, Seminários, Oficinas de Formação
34	F	Terapeuta da Fala	13 anos	Pós Graduação	13 anos	Sim Pós Graduação Congressos, Seminários, Oficinas de Formação
28	F	Psicomotricista	5 anos	Licenciatura	5 anos	Sim Congressos, Seminários, Estágio em IP (igual ou superior a um ano)
55	F	Educadora de Infância Especializada	32 anos	Mestrado	16 anos	Sim Congressos, Seminários, Oficinas de Formação, Estágio em IP (igual ou superior a um ano)
28	F	Professora Especializada	5 anos	Pós Graduação	1 ano	Sim (Oficinas de Formação)
36	F	Terapeuta Ocupacional	13 anos	Pós Graduação	13 anos	Sim Pós Graduação Congressos, Seminários, Oficinas de Formação
36	F	Educadora de Infância Especializada	13 anos	Mestrado	Não	Sim (Oficinas de Formação)
42	F	Educadora de Infância	20 anos	Licenciatura	Não	Não
44	F	Educadora de Infância	22 anos	Licenciatura	Não	Não

Com vista à recolha de dados para a caracterização das 11 famílias, elaborámos um pequeno questionário sociodemográfico onde contemplámos os seguintes aspectos: Idade, profissão e habilitações literárias de cada um dos pais, número de filhos, composição do agregado familiar e tipos de apoio que recebem.

Como se pode observar no Quadro 3, a idade das mães situa-se entre os 26 e os 39 anos de idade. A média de idades, à data da recolha dos dados, era de 31.63 anos ($d.p = 4.67$).

A maioria das mães está empregada, à excepção de uma que é estudante e uma desempregada. Quanto às habilitações, são bastante diversificadas: duas mães têm 4º ano de escolaridade, quatro com o 9º ano, uma possui o 10º ano, duas com o 12º ano, uma licenciada e outra pós-graduada.

Quanto aos pais, a idade situa-se entre os 25 e os 50 anos de idade. A média de idades, à data da recolha dos dados, era de 35.09 anos (*d.p* = 6.59). No que diz respeito à situação profissional, três pais estão desempregados, um é pensionista e os restantes (7) estão empregados. No que se refere ao nível educativo, verificámos que oscilam entre o 1º ciclo e o secundário.

No que diz respeito ao número de filhos, constata-se que três são filhos únicos. Verificámos que todas as crianças viviam com os pais, à excepção de uma que vivia só com a mãe e outra que vivia com a mãe, irmão e padrasto. Na mesma tabela, podemos constatar e com maior prevalência que oito das 11 famílias não têm qualquer apoio. Os restantes três agregados beneficiam de medidas de protecção social, tais como o rendimento social de inserção (RSI), o subsídio de desemprego (SD) e abono de família.

Quadro 3: Características das famílias da amostra

Mãe			Pai			Nº de filhos	Com quem vive a criança	Tipos de Apoio
Idade	Profissão	Hab. Literárias	Idade	Profissão	Hab. Literárias			
27	Empregada de balcão	9º Ano	25	Desempregado	9º Ano	2	Pai Mãe Irmão	SD
39	Lavadora de automóveis	4ª Classe	50	Pensionista	4ª Classe	4	Pai Mãe Irmão	Sem apoio
26	Auxiliar de acção médica	9º Ano	28	Desempregado	12º Ano	2	Mãe Irmão Padrasto	Sem apoio
29	Empregada de limpeza	9º Ano	29	Desempregado	7º Ano	3	Pai Mãe Irmãos	RSI
30	Responsável de loja	9º Ano	38	Gráfico	8º Ano	1	Pai Mãe	Sem apoio
36	Desempregada	12º Ano	38	Condutor de pesados	6º Ano	2	Pai Mãe Irmão	Sem apoio
34	Empregada de mesa	12º Ano	36	Electricista	9º Ano	1	Mãe	Sem apoio
26	Estudante	Licenciatura	34	Agente da PSP	12ºAno	1	Pai Mãe	Sem apoio
36	Empregada de limpeza	4ª Classe	35	Talhante	9º Ano	2	Pai Mãe	Abono de

							Irmão	Família
36	Psicóloga	Pós Graduação	37	Agente da PSP	12ºAno	2	Pai Mãe Irmão	Sem apoio
29	Empregada de limpeza	10º Ano	36	Lavador de vidros	2ª Classe	2	Pai Mãe Irmã	Sem apoio

5.3 Recolha de dados

No presente trabalho, recorremos a 3 tipos de recolha de dados: entrevistas semi-directivas, questionários e recolha documental. Com efeito, realizámos entrevistas semi-directivas aos educadores do ensino regular, educadores da educação especial e aos técnicos da educação especial que trabalham directamente com as crianças apoiadas pela intervenção precoce, nomeadamente: terapeuta da fala, técnica da psicomotricidade, terapeuta ocupacional e psicóloga.

Com as entrevistas procuramos conhecer as ideias dos educadores e dos técnicos sobre: Intervenção Precoce e Legislação em vigor; modos de actuação conjunta (intervenção e avaliação) entre educadores, técnicos e família e averiguar como é que o trabalho entre os educadores e os técnicos se reflecte no apoio às crianças na sala de actividades.

Numa segunda fase, recolhemos a opinião das famílias em questionários. O objectivo dos questionários era recolher opiniões/expectativas das famílias face ao seu papel como parceiros envolvidos no processo educativo das crianças bem como o seu grau de satisfação relativamente aos serviços de intervenção precoce.

Importa salientar que solicitámos permissão ao Director Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira autorização para a aplicação dos questionários às famílias (Anexo B). Igualmente, foi solicitado permissão à escola, mais propriamente, à sua direcção para efectuarmos o estudo (Anexo C).

Por último, analisámos os Projectos Curriculares e os Planos Individualizados de Apoio à Família das crianças apoiadas pela equipa da Intervenção Precoce com o objectivo de verificar se existem ou não modos de actuação conjunta (tanto de intervenção como avaliação) entre educadores e a família.

5.4 Descrição dos instrumentos

5.4.1 A entrevista

A entrevista é um método de colheita de dados, onde o pesquisador, com metas previamente definidas acerca do objecto da sua pesquisa, entra em contacto com aqueles que serão entrevistados para, através de um diálogo informal ou estruturado, adquirir os dados necessários à sua pesquisa (Gil, 1999).

Neste trabalho decidimos, mais concretamente, elaborar entrevistas semi-directivas. Este tipo de entrevista exige que haja um guião, mas a ordem para a sua abordagem é de carácter livre, tendo em conta as respostas fornecidas pelo (s) entrevistado (s). Apesar de obedecer a um guião, o entrevistado poderá ter a liberdade de se expressar livremente sobre a temática abordada, logo a ordem e a forma das questões são orientadas pelo entrevistador que conhece e domina todas as temáticas sobre as quais procura a obtenção de respostas.

O guião que utilizámos (Anexo D) foi construído para o efeito a partir da revisão da literatura e da nossa experiência e conhecimento da realidade da Intervenção Precoce em Portugal. Este guião acaba por ser o suporte da entrevista. A organização temática está dividida em cinco blocos:

I Bloco - A legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado;

II Bloco - Procura-se conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção precoce;

III Bloco - Questões direccionadas para as práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo;

IV Bloco – Procura-se conhecer o tipo de relação entre técnicos e família;

V Bloco - Questões relacionadas com as práticas centradas na família.

Assim sendo, a primeira parte da entrevista é constituída por algumas perguntas relativas às características profissionais dos entrevistados. (Anexo E). Na segunda parte são abordadas 13 questões, divididas por quatro temas: Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce, práticas de intervenção precoce e trabalho colaborativo, relação técnicos/família e práticas centradas na família.

É nossa pretensão averiguar a forma como os entrevistados percebem e descrevem os temas em análise e igualmente recolher informação, que nos ajude a compreender as percepções dos educadores e dos técnicos relativamente à forma de intervenção e avaliação colaborativa existentes entre estes para promoverem o desenvolvimento das crianças e sua qualidade de vida.

As 16 pessoas seleccionadas para a entrevista foram contactadas pessoalmente para se saber da sua eventual disponibilidade e combinar uma data para a entrevista. Todas aceitaram colaborar e as entrevistas realizadas decorreram nos meses de Fevereiro e Março de 2011.

As entrevistas foram adequadamente gravadas (com autorização dos entrevistados) e posteriormente transcritas. A investigadora procurou não impor ou dirigir as opiniões dos entrevistados. As entrevistas tiveram uma duração média de cerca de quarenta minutos. Foi assegurada a confidencialidade aos entrevistados.

Para averiguar a coerência e adequação da entrevista aos objectivos de estudo, foi aplicada uma entrevista piloto a uma educadora de educação especial que faz parte do projecto de Intervenção Precoce da Região Autónoma da Madeira e a uma educadora do ensino regular. Estes dados não fazem parte da amostra deste estudo tendo, apenas, o objectivo de testar a entrevista.

A entrevista não sofreu nenhum ajustamento mantendo-se assim a versão inicial.

5.4.2 O questionário

Para obter a opinião dos pais acerca do apoio que recebem por parte da equipa de Intervenção Precoce, dos aspectos que valorizam dentro deste mesmo serviço, do seu envolvimento nos Programas de Intervenção Precoce e do seu grau de satisfação com os mesmos, realizámos um questionário aos pais.

O questionário tem a vantagem de não submeter a uma interacção directa com o sujeito que responde, uma vez que são os próprios que o preenchem, o que possibilita ainda, que permaneçam anónimos. Esta garantia de anonimato pode ser importante no sentido de se obterem respostas o mais honestas e completas possíveis.

Segundo diversos autores a avaliação do grau de satisfação das famílias com os programas de intervenção precoce, tem sido identificada como uma medida muito importante na avaliação dos efeitos destes programas nas famílias (Simeonsson, 1988; McNaughton, 1994; Lanners e Mombaerts, 2000; Harbin, McWilliam e Gallagher, 2000; Bailey e Bruder, 2005). De acordo com McNaughton (1994), são quatro as principais razões que justificam este tipo de avaliação: **(I)** o facto de os pais serem os principais responsáveis pela criança, sendo portanto a sua opinião sobre os aspectos positivos e negativos do programa de extrema importância; **(II)** o facto de tal informação poder ser usada para melhorar os serviços e evitar a rejeição do programa

pela família; **(III)** o facto da participação das famílias no programa poder ser aumentada através do seu envolvimento activo na avaliação; e **(IV)** o facto de se poderem utilizar os resultados desta avaliação para convencer os responsáveis pela delimitação das políticas da utilidade dos programas.

Estes mesmos autores, consideram ainda a avaliação da satisfação como uma componente importante na avaliação dos resultados dos programas de intervenção precoce. Simeonsson (1988), por exemplo, afirma que é essencial avaliar a satisfação das famílias a fim de se identificar quais os aspectos que elas valorizam nos serviços que lhe são prestados, o que permite corresponder mais facilmente às suas necessidades.

Para avaliar a satisfação das famílias, recorreu-se ao Questionário de Avaliação da Satisfação da Família (Bailey, Hebbeler e Bruder, 2005), que traduzimos e adaptámos (Anexo F). Este é composto por 18 questões fechadas e agrupadas nas seguintes áreas: A – Conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades especiais do(a) seu (sua) filho(a), B – Conhecimento dos direitos do(a) seu (sua) filho(a), C – Ajuda para que o(a) seu (sua) filho(a) se desenvolva e aprenda, D – Formação de sistemas de apoio, E – Opinião acerca da Intervenção Precoce, F – Envolvimento da Família nos programas de Intervenção Precoce.

O sujeito tem apenas que assinalar a sua resposta entre várias hipóteses que lhe são propostas.

Os questionários foram entregues às Directoras dos quatro estabelecimentos de ensino que se encarregaram de entregá-los às famílias, sendo atribuído a cada questionário um envelope para que depois de respondido fosse colocado dentro do respectivo envelope e devidamente fechado, de forma a facilitar a expedição de retorno. Os questionários foram acompanhados por uma carta de apresentação clara, concisa e motivante dirigida às famílias com o objectivo de esclarece-las sobre os objectivos de estudo e realçando a importância desta pesquisa. A mesma carta continha informação sobre o preenchimento dos questionários, garantia o anonimato e a confidencialidade das respostas, e agradecia a participação das famílias (Anexo G).

5.4.3 Análise documental

Neste estudo foram analisados os Projectos Curriculares de sala, bem como os Planos Individualizados de Apoio à Família das crianças apoiadas pela equipa da Intervenção Precoce. Tal como já referimos, o objectivo de consultar estes documentos é verificar se existem ou não modos de actuação conjunta entre

educadores e a família. No caso dos projectos curriculares contemplarem essas acções conjuntas, o nosso objectivo é ainda, averiguar o tipo de parceria estabelecida e o papel atribuído aos pais. Gostaríamos de saber se os educadores sentem (e incluem no seu projecto de sala) a necessidade de trabalhar em colaboração com a família e com os colegas da intervenção precoce.

5.5 Tratamento de dados

Na análise dos dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários, utilizámos o método de análise de conteúdo e estatística descritiva.

As 16 entrevistas e os 11 questionários foram analisados e codificados. No sentido de facilitar a leitura da informação, numerámos as entrevistas.

No tratamento dos resultados das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo através de categorias (todas elas unitárias), sub-categorias, indicadores, unidades de registo e frequência em número de entrevistados. Perfilhamos a ideia de Bogdan e Biklen (1994) que consideram que as categorias *“constituem um meio de classificar os dados”* (p.221). Toda a informação foi recortada em unidades de registo de forma a simplificar e estruturar a vasta informação. Seguidamente transformamos essas unidades de registo em indicadores (expressões que resumem o conteúdo principal das unidades de registo e definem cada uma das categorias; o que permite a comparação das respostas fornecidas pelas pessoas).

Atendendo ao elevado número de unidades de registo encontrado, limitamo-nos a apresentar dois exemplos para cada unidade de registo de forma a facilitar a sua leitura. Ainda e por forma a não sobrecarregar a apresentação dos resultados, optámos por apresentar em anexo as respostas dadas por dois dos 16 entrevistados (Anexo H). As análises de conteúdo das entrevistas também são apresentadas na íntegra em anexo (Anexo I).

Nos questionários recorreremos à estatística descritiva apresentada em gráficos com a função unicamente de sumarizar e ilustrar os dados recolhidos.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

6.1 Resultados das entrevistas aos educadores e aos técnicos de Intervenção Precoce

Procurámos conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos de Intervenção Precoce da comunidade “Boa Esperança” da Região Autónoma da Madeira relativamente à sua prática. Para o efeito, entrevistámos 16 profissionais e indagámos a sua opinião sobre o conceito de Intervenção Precoce e procurámos saber se este conceito é objecto de discussão no seio da equipa de Intervenção Precoce. Posteriormente, procurámos averiguar como interpretam estes profissionais o conceito de trabalho transdisciplinar, bem como conhecer o modelo de trabalho da equipa, nomeadamente: quem sinaliza os casos, o tipo de apoios a nível de IP prestados e em que locais são prestados. De que forma os técnicos da educação especial colaboram com os educadores do ensino regular, com que frequência e de que forma ocorre esse trabalho colaborativo. Tendo em conta que a relação entre profissionais e a família é um elemento crucial das práticas de Intervenção Precoce tentamos indagar que importância atribuíam os técnicos à relação técnicos/família, especificamente: se incluíam os elementos da família no trabalho em equipa (na definição de objectivos, na planificação, na intervenção e avaliação dos resultados). Por fim, pedimos aos entrevistados para nos descreverem as estratégias usadas para capacitar e co-responsabilizar a família na promoção do desenvolvimento da criança. Para o efeito, agrupámos os resultados de acordo com os principais temas focados:

- A. Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce (questão 1,2 e 3)
- B. Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo (questão 4,5,6,7 e 8)
- C. Relação Técnicos/Família (questão 9,10 e 11)
- D. Práticas centradas na Família (questão 12 e 13)

A. Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce

Conceito de Intervenção Precoce. Em primeiro lugar, verificámos que todos os entrevistados (16), apresentaram uma definição de IP (Quadro 4).

Para a maioria dos entrevistados (9 em 16), a Intervenção Precoce é uma forma de actuação implementada logo que se detecta um problema na criança, isto é, é agir atempadamente.

Aproximadamente um terço dos entrevistados recorre à definição legal, referindo a Intervenção Precoce como uma medida para a criança em risco e sua família. Um entrevistado considerou que a IP é uma medida de prevenção primária (desde o nascimento) a implementar por uma equipa multidisciplinar. Cinco entrevistados consideram que o objectivo da Intervenção Precoce é actuar na prevenção: minimizando dificuldades das crianças ou factores de risco social.

Quadro 4: Síntese do conceito de Intervenção Precoce

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Intervenção Precoce	Conceito	É a intervenção que se faz desde que a criança nasce e envolve todos os técnicos.	<i>(...) é a intervenção que se faz (...) desde bebés, (...) todos (...) desde técnicos (...) docentes especializados. E1</i> <i>A Intervenção precoce é feita desde que nascem. E1</i>	1 E1
		É a intervenção que se faz logo que se tem consciência do problema e o mais cedo possível	<i>(...) intervenção que a gente faz logo que se tem consciência do problema da criança. E2</i> <i>(...) é agir o mais rapidamente possível com a criança. E7</i>	9 E2,E3,E4,E5,E7, E11,E14,E15,E16
		É a intervenção que se faz às crianças dos 0 aos 6 anos e às suas famílias	<i>(...) conjunto de serviços e apoios transdisciplinares a crianças até aos 6 anos e suas famílias, (...). E8</i> <i>(...) prestação de serviços educativos e terapêuticos a crianças até os 6 anos. E12</i>	6 E8,E9,E10, E12,E13,E15

Intervenção Precoce	Objectivos	É prevenir e minimizar dificuldades ou outros factores de risco	(...) <i>minimizar eventuais dificuldades que possam surgir em crianças. E9</i> (...) <i>todas as crianças que estejam em risco de atraso de desenvolvimento. E12</i>	5 E6,E9,E10, E12,E15
----------------------------	-------------------	---	--	-----------------------------------

Formas e objectivos da discussão do conceito Intervenção Precoce. Verificámos que quase a totalidade dos entrevistados (14) referem discutir o conceito de intervenção precoce em reuniões de equipa semanais, mensais e de supervisão (Ver Quadro 5). Somente dois entrevistados mencionam não participar nestas discussões, no entanto, consideram que a reflexão conjunta é importante. A maioria dos entrevistados (11 em 16) relata que o objectivo da discussão do conceito IP pela equipa prende-se com a preocupação de traçar os objectivos e estratégias para a criança e sua família tendo em conta as suas características, diagnóstico e necessidades.

Quadro 5: Síntese das formas e objectivos da discussão do conceito Intervenção Precoce.

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Intervenção Precoce	Formas de discussão	Discutem o conceito em reuniões de equipa semanais, mensais e de supervisão	(...) <i>nas reuniões de supervisão e discussão de estudo de casos. E8</i> <i>Nas reuniões de equipa, E10</i>	14 E1,E2,E5,E6,E7, E8,E9,E10,E11, E12,E13,E14, E15,E16
		Não discutem	<i>Sabemos que é importante</i> (...) <i>não discutimos. E3</i> <i>Não discutimos muito. E4</i>	2 E3,E4
	Objectivos de discussão	Sempre com a preocupação de traçar os melhores objectivos e estratégias para a criança e sua família tendo em conta as suas características,	(...) <i>sempre com a preocupação de traçar as melhores estratégias, medidas, objectivos para melhorar determinadas questões com as crianças. E1</i>	11 E1,E2,E5,E6,E7 E8,E12,E13,E14, E15,E16

Intervenção Precoce	Objectivos de discussão	diagnóstico e necessidades	<i>Estudando (...) a situação das famílias e indo de encontro às suas necessidades e preocupações. E12</i>	
----------------------------	--------------------------------	----------------------------	--	--

Conceito de Trabalho Transdisciplinar. A maioria dos entrevistados (12 em 16) conhecia o termo trabalho transdisciplinar, afirmando ser o trabalho em equipa implicando todos elementos intervenientes no projecto de intervenção (educadores, técnicos e famílias, que vão ao encontro da criança e do seu contexto) (mais detalhes no Quadro 6). Apenas, três entrevistados não estavam familiarizados com o termo ou tinham uma ideia difusa afirmando: “*Não estar a par da Legislação*”; “*é o trabalho com a comunidade*” e outro que afirma “*nunca ter ouvido falar nem sabe o que é o trabalho transdisciplinar*”. Para dois entrevistados, o trabalho transdisciplinar não é um processo em que todos os técnicos intervêm directamente com a criança. Antes, consideram que a equipa deve seleccionar um responsável pela intervenção directa com o apoio de retaguarda da equipa multidisciplinar. Os dois entrevistados referem que compete ao responsável de caso articular os apoios a prestar a cada criança e implementar o PIAF.

Quadro 6: Síntese do conceito de Trabalho Transdisciplinar

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Trabalho Transdisciplinar	Conceito	Trabalho de equipa, constituído por todos os elementos intervenientes no projecto de intervenção: educadores, técnicos e famílias	<i>(...) por todos os elementos que intervêm na realização do diagnóstico da criança. E2</i> <i>(...) o trabalho iniciado na sala (...) que tem a colaboração da educadora do ensino especial e de outros técnicos e famílias E5</i>	12 E1,E2,E3,E5,E8, E10,E11,E12,E13, E14,E15,E16
		Não está a par da Legislação	<i>Não estou a par da Legislação E2</i>	1 E2

Trabalho Transdisciplinar	Conceito	É o trabalho com a comunidade	<i>(...) é o trabalho com a comunidade. E4</i>	1 E4
		Nunca ouviu falar nem sabe o que é	<i>Nunca ouvi falar nem sei o que significa. E7</i>	1 E7
	Objectivos	Não é todos os elementos a intervir directamente mas seleccionar um profissional responsável que conte com o apoio de retaguarda dos restantes profissionais da equipa	<i>O objectivo do trabalho transdisciplinar não é assegurar que a criança tenha todos os elementos de uma equipa técnica a intervir, E9 (...). consiste (...) em seleccionar um profissional consoante as maiores necessidades da criança e da família (...) será o responsável por determinado caso, E10</i>	2 E9, E10

B. Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo

Sinalização dos casos. Conforme se pode ver através do Quadro 7, dois entrevistados declaram que a criança pode ser sinalizada por qualquer entidade ou pessoa singular. Por sua vez, a totalidade dos entrevistados (16) afirma que a sinalização dos casos pode ser feita pela educadora do regular (11 entrevistados) e pelos estabelecimentos de educação nomeadamente: a escola, o jardim de Infância e a creche (5 entrevistados). A família é considerada elegível para a sinalização da criança por 8 entrevistados, ou seja, os mesmos admitem que a família também pode identificar o problema dos seus filhos (as). Por último, para a maioria dos entrevistados (9 em 16), a sinalização dos casos também pode ser feita por outras entidades externas, nomeadamente o Centro de Desenvolvimento da Criança, o Centro de Saúde e a Segurança Social.

Quadro 7: Síntese da sinalização dos casos

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Trabalho de equipa	Sinalização dos casos	Qualquer pessoa pode sinalizar	<i>Toda e qualquer pessoa pode sinalizar</i> E1 <i>Qualquer pessoa pode sinalizar</i> E12	2 E1,E12
		A educadora do regular	<i>(...) o educador da criança do regular,</i> E2 <i>A educadora do regular.</i> E7	11 E1,E2,E3,E4,E5, E6,E7,E13,E14, E15,E16
		Os Estabelecimentos de Educação	<i>pelos escolas,</i> E10 <i>(...) é a escola</i> E11	5 E8,E9,E10, E11,E12
		A família	<i>(...) os pais.</i> E5 <i>Os casos são sinalizados pelas famílias, </i> E10	8 E1,E2,E4,E5, E8,E9,E10,E12
		Por outras entidades externas: Centro de Desenvolvimento da Criança, Centro de Saúde e Segurança Social	<i>(...) centro de segurança social.</i> E3 <i>O Centro de Desenvolvimento da Criança, </i> E8	9 E3,E8,E9,E10, E11,E12,E13, E14,E16

Apoios prestados e locais onde são prestados. A maioria dos entrevistados (12) afirma que os apoios são prestados pelos serviços de saúde e de educação, nos quais se inclui os apoios terapêuticos a nível da saúde (terapia ocupacional, psicomotricidade, fisioterapia e terapia da fala) e o apoio pedagógico por parte dos docentes (Ver Quadro 8). Praticamente metade dos entrevistados (9) focou o apoio psicológico que também é prestado às crianças e famílias.

Quanto aos locais onde são prestados os apoios, verifica-se que praticamente metade dos entrevistados (7) aponta “o domicílio” como um dos locais onde a criança e família podem receber os apoios. Todos consideraram a escola como um contexto no qual a criança deve receber apoio. Para além destes locais também é referido os “Centros de Apoio Psicopedagógico, o Centro de Saúde e o Centro de Desenvolvimento da Criança” como lugares possíveis, ou seja, as crianças são

acompanhadas por estes serviços consoante as suas necessidades e sempre que os profissionais não se podem deslocar à escola.

Quadro 8: Síntese dos apoios prestados e locais onde são prestados

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Trabalho de equipa	Apoios prestados	Serviços de Saúde e Terapias (Fala, Psicomotricidade, Educacional)	<i>(...) na saúde temos as terapias: ocupacional, a psicomotricidade, a terapia da fala fisioterapia., E1 Os apoios (...) terapêutico e social. E9</i>	12 E1,E2,E5,E6, E7,E9,E10, E11,E12, E13,E14,E15
		Serviços de Educação	<i>A nível educacional é os docentes. E1 Apoio pedagógico pela educadora do ensino especial. E7</i>	12 E1,E3,E4,E5,E6 E7,E11,E12,E13,E14, E15,E16
		Psicologia	<i>Apoios ao nível da psicologia.... E2 (...) também apoio psicológico. E3 Dependendo do problema das crianças tem a psicóloga. E5 Também a psicóloga presta apoio. E6 (...) apoio psicológico. E7 Os apoios (...) a nível psicopedagógico. E9 (...) são prestados apoios psicopedagógicos. E10 (...) psicológico. E11 (...) a psicóloga. E14</i>	9 E2,E3,E5,E6, E7,E9,E10,E11, E14

Trabalho de equipa	Locais em que são prestados	Em casa	(...) apoio domiciliário feito pelo educador especializado. E2 (...) em casa. E3	7 E1,E2,E3,E5, E8,E9,E10
		Na escola	O apoio é prestado na escola mais propriamente na sala. E4 O apoio é dado na escola. E15	16 E1,E2,E3,E4,E5, E6,E7,E8,E9,E10 E11,E12,E13,E14 E15,E16
		Nos Centros de Apoio Psicopedagógico, Centro de Saúde e Centro de Desenvolvimento da Criança	Nos centros de apoio psicopedagógico. E9 (...) Centro de Desenvolvimento da Criança. E14	10 E2,E3,E5,E7,E9, E10,E12,E13, E14,E15

Formas de colaboração e frequência em que ocorre o trabalho de equipa.

Podemos constatar através do Quadro 9 que existem várias formas de colaboração. Quatro entrevistados referem reunir-se em conjunto para traçar os objectivos e estratégias de intervenção para as crianças e famílias. Um grupo de 11 afirma que a colaboração consiste, essencialmente, na troca de informações e materiais. Doze entrevistados alegam que as formas de colaboração passam por conversas informais e reuniões. Quanto, à intervenção em contexto, 8 entrevistados declara que a colaboração consiste em trabalhar e apoiar as crianças dentro da sala de aula. No entanto, aparece 2 entrevistados que afirmam às vezes acontecer o apoio ser dado fora da sala, ou seja, em separado.

No que respeita à frequência em que ocorre esse trabalho colaborativo, podemos constar que três entrevistados reúnem mensalmente com a equipa e 14 reúnem semanalmente. Um grupo de nove entrevistados afirma que para além das reuniões previstas, a equipa reúne sempre que se justifica.

Quadro 9: Síntese das formas de colaboração e frequência em que ocorre o trabalho de equipa

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
Trabalho de equipa	Formas de colaboração	Reúnem-se em conjunto para traçar objectivos e estratégias	(...) reunirem-se (...) periodicamente para traçar os objectivos. E1 (...) posteriormente	4 E1,E2,E8,E14

Trabalho de equipa	Formas de colaboração		<i>delineando objectivos e estratégias que superem as dificuldades da criança. E2</i>	
		Colaboram, trocam informações e materiais	<i>(...) estamos sempre em permanente colaboração. E1 (...) trocamos experiências, partilhamos ideias, documentação. E3</i>	11 E1,E2,E3,E4,E5, E6,E10,E11 E13,E14,E16
		Através das conversas informais e reuniões	<i>Na sala temos os diálogos informais mas bastante produtivos. E6 Através de reuniões. E13</i>	12 E1,E2,E3,E6,E8, E9,E10,E12,E13, E14,E15,E16
		Trabalham dentro da sala	<i>(...) ela apoia as crianças dentro da sala. E13 A educadora do ensino especial apoia a criança dentro da sala. E16</i>	8 E2,E5,E6,E9 E13,E14,E15 E16
		Apoio dado fora da sala	<i>às vezes acontece o apoio ser dado fora da sala. E16 (...) e o outro em separado. E3</i>	2 E3,E16
	Frequência	Reúnem mensalmente	<i>(...) com a reunião de equipa pelo menos uma vez por mês. E1 (...) dois em dois meses reunimos para avaliação do PIAF. E6 Todos os meses fazemos reuniões com a educadora do ensino especial. E13</i>	3 E1,E6;E13
		Reúnem semanalmente	<i>Com a docente especializada (...) todas as semanas há sempre um trabalho colaborativo. E1 (...) trabalho colaborativo ocorre semanalmente. E9</i>	14 E1,E2,E3,E4, E5,E6,E7,E9, E10,E11,E13, E14,E15,E16
		Reúnem sempre que se justifique	<i>Sempre que se justifique. E8 Sempre que é preciso e sempre que solicitamos a educadora do ensino especial, esta presta apoio. E13</i>	9 E3,E4,E5,E7, E8,E9,E10 E12,E13

Apoios prestados pela equipa de Intervenção Precoce. Neste ponto verificámos que 14 dos 16 entrevistados, afirmam que a equipa não se limita unicamente a apoiar as crianças, ou seja, o apoio estende-se à família (ver Quadro 10). Segundo os técnicos “*Os pais também precisam ser apoiados e há que dar directrizes do trabalho a desenvolver em casa*”. Um único entrevistado diz-nos que a educadora do ensino especial também alarga o seu apoio às outras crianças do grupo.

Quadro 10: Síntese dos apoios prestados pela equipa de IP

Categories	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Trabalho de equipa	Apoios prestados pela equipa de IP	A equipa não se limita unicamente ao apoio das crianças	<i>Não. E7</i> <i>Não. E8</i>	14 E2,E3,E4,E5,E6, E7,E8,E10,E11, E12,E13,E14, E15,E16
		A equipa apoia a família	<i>Também alarga o seu apoio à família.</i> E2 <i>Também apoia e orienta os pais. E3</i>	13 E1,E2,E3,E4,E5, E6,E7,E8,E12, E13,E14,E15,E16
		Apoia as outras crianças do grupo	<i>A educadora também apoia as outras crianças do grupo sala. E7</i>	1 E7

C. Relação Técnicos/Família

Importância da relação Técnicos/Família. Conforme o Quadro 11, a maioria dos entrevistados (15 dos 16) valoriza muito a relação técnicos/família. Para os técnicos deve existir uma responsabilidade partilhada, colaboração e práticas proactivas para o sucesso da implementação do programa de Intervenção Precoce. Destes, 10 entrevistados consideram que a componente relacional (técnicos/família) deve ser bastante importante devendo assentar numa relação próxima e de confiança. Por último, um grupo de 7 entrevistados consideram que uma boa relação entre técnicos/família ajuda a compreender determinadas atitudes e comportamentos das crianças e a solucioná-los.

Quadro 11: Síntese da importância da relação Técnicos/Família

Categories	Sub-categories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Tipo de relação	Relação Técnicos-Família	A relação técnicos/família é muito importante	<i>Acho que é muito importante (...) mesmo muito importante. E6</i> <i>Extrema relevância e importância para o sucesso da implementação do programa de intervenção precoce. E9</i>	15 E1,E3,E4,E5,E6, E7,E8,E9,E10, E11,E12,E13, E14,E15,E16
		Tem de haver confiança, colaboração e articulação de trabalho entre técnicos e família	<i>Tem de haver colaboração entre família/técnicos E13</i> <i>Sem os pais e sem articulação do trabalho dos técnicos com a família nada se consegue fazer. E14</i>	10 E1,E2,E3,E7,E8, E11,E13,E14, E15,E16
		Ajuda a compreender determinadas atitudes e comportamentos das crianças e a solucioná-los	<i>(...) determinados comportamentos da criança que só vamos compreender dialogando com os pais. E4</i> <i>As crianças (...) têm comportamentos diferentes nos diferentes contextos e se houver uma relação de diálogo mais regular com os pais vamos compreender melhor determinados comportamentos. E6</i>	7 E1,E4,E5,E6, E7,E12,E13

Formas de inclusão da família. A maioria dos entrevistados (12), afirmam que a equipa juntamente com a família traçam habitualmente o plano de intervenção (PIAF). Estes técnicos também referem incluir a família na avaliação (ver Quadro 12). Contudo, constatámos que quatro entrevistados elaboram o Plano Individualizado de Apoio à Família e posteriormente complementam-no com a família. Para além de elaborarem o plano com a família, um grupo de 7 entrevistados mencionam que a intervenção é elaborada a partir das preocupações da família e rotinas da criança. Dez entrevistados afirmam definir objectivos e estratégias com a família, para esta e para a criança.

Quadro 12: Síntese das formas de inclusão da família

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Família	Formas de inclusão	Equipa e família juntam-se para traçar o plano de intervenção	<i>Tudo isto é transposto para o PIAF e a intervenção é feita não só pela equipa como pelos pais. E13</i> <i>Toda a equipa e família junta-se para traçar um plano - o PIAF. E14</i>	12 E1,E2,E6,E8,E9, E10,E11,E12,E13, E14,E15,E16
		Equipa traça o plano de intervenção e complementa-o posteriormente com a família	<i>Quando apresentamos o PIAF aos pais, perguntamos se concordam com o que planeamos. E4</i> <i>Digamos que o PIAF já vem predefinido. E7</i>	4 E3,E4,E5,E7
		A intervenção é elaborada a partir das preocupações da família e rotinas da criança	<i>Tem a ver com o feedback que a família nos transmite em relação ao comportamento (...)</i> <i>rotinas da criança em casa. E2</i> <i>(...) identificam-se preocupações e prioridades das famílias que procuramos incluir no plano de intervenção (PIAF). E8</i>	7 E2,E4,E6,E7,E8, E13,E14
		São definidos objectivos e estratégias com a família, para esta e para a criança	<i>(...) há um objectivo que tanto dá para a escola como para a família. E1</i> <i>Há objectivos para a criança e objectivos para a família. E7</i>	10 E1,E3,E6,E7,E9, E12,E13,E14, E15,E16
		A família é incluída nos momentos de avaliação, através de reuniões para o efeito	<i>(...) uma forma de os avaliarmos é pelo menos haver com muita frequência as reuniões. E1</i> <i>A família participa sempre no momento de avaliação. E9</i>	12 E1,E3,E4,E5,E6, E8,E9,E10,E13, E14,E15,E16

Valorização do trabalho em equipa. A maioria dos entrevistados (14) indica que as famílias valorizam o trabalho em equipa (ver Quadro 13). Somente dois entrevistados exprimiram algumas reservas, afirmando que só alguns pais valorizam o trabalho da equipa. Por fim, um entrevistado (com dupla opinião) que considera as duas situações, ou seja, afirma que depende muito da informação e resultados que são dados aos pais. Se a informação for adequada, os pais na opinião deste entrevistado valorizam o trabalho em equipa.

Quadro 13: Síntese da valorização do trabalho em equipa

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Família	Valorização do trabalho	As famílias valorizam o trabalho de equipa	<i>Sim. Os pais valorizam o trabalho em equipa. E9</i> <i>Sim.</i> <i>(...) valorizam o trabalho em equipa. E14</i>	14 E1,E3,E5,E6,E7, E8,E9,E10,E11, E12,E13,E14, E15,E16
		Só alguns valorizam	<i>Alguns. E2</i> <i>Tem muito a ver com a informação que damos aos pais, (...) se a informação é menos boa ficam apreensivos e não valorizam o trabalho do docente e dos técnicos. E6</i>	3 E2,E4,E6
		Transmitimos segurança e confiança aos pais	<i>(...) valorizar sempre pontos fortes que a criança tem e nunca tar a falar dos pontos fracos mas... valorizar também as qualidades dessa criança transmite confiança aos pais. E1</i> <i>(...) os pais recebem os apoios e recursos que necessitam de forma integrada e coordenada, não existindo problemas de comunicação. E8</i>	4 E1,E3,E7,E8
		Mostram-se gratos pelo trabalho efectuado em prol da criança e pela sua evolução	<i>(...) agradecem o trabalho de equipa que se desenvolveu para atingir esses objectivos. E7</i> <i>Vêm progressos e evolução e isso conta muito. E16</i>	10 E1,E3,E5,E6 E7,E12,E13 E14,E15,E16

D. Práticas centradas na Família

Estratégias para capacitar e co-responsabilizar a família. Conforme se pode constatar através do Quadro 14, metade dos entrevistados recorreu à responsabilização dos pais em tarefas específicas. Em reuniões e encontros informais, a família tem oportunidade de partilhar pontos fortes e fracos, dificuldades/sucessos, dúvidas.... Um quinto dos entrevistados dizem envolver a família no estabelecimento de objectivos, na planificação, nas avaliações e nas reavaliações. Dois entrevistados referem como estratégia de intervenção, o envolvimento dos pais nas terapias, assistindo e colaborando com os técnicos. Somente um entrevistado considera os Programas de Competências Parentais como uma ferramenta útil ao estímulo da participação e responsabilização dos pais.

Quadro 14: Síntese das estratégias para capacitar e co-responsabilizar a família

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Responsabilização	Estratégias de intervenção	Atribuindo tarefas responsabilizamos os pais	Damos sempre aquela responsabilidade e a partir daí eles também interessarem-se cada vez mais em cumprir aquilo que eles também querem que se melhore. E1 (...) damos-lhes responsabilidades e desta forma estamos a co-responsabilizá-los no processo educativo dos seus filhos. E4	8 E1,E4,E5,E7, E9,E10,E13, E16
		Através de reuniões e encontros informais onde partilham dúvidas, dificuldades, sucessos	(...) existem momentos informais com a família em que há a partilha de dúvidas, ideias, dificuldades e também	11 E2,E3,E6,E7, E8,E9,E11, E12,E13,E15, E16

Responsabilização	Estratégias de intervenção		os sucessos relacionados com a criança. E9 Normalmente é nos encontros informais... e também nas reuniões. E11	
		Envolver a família ao delinear objectivos e nas avaliações/reavaliações	(...) envolvemos a família no momento de avaliação da criança, na discussão dos resultados da avaliação, na delineação de objectivos para o PIAF, na reavaliação e na inserção de novos objectivos para o PIAF. E9 Envolvemos a família no momento de avaliação e no momento de passagem dos resultados da mesma, (...) na elaboração do PIAF bem como na reavaliação e redefinição dos objectivos. E10	5 E3,E9,E10, E14,E15
		A nível das terapias assistir e participar	Ao nível das terapias sempre que possível os pais assistem e participam nas sessões terapêuticas. E9 Nos casos em que as intervenções terapêuticas ocorrem no CAP, os pais são envolvidos na própria intervenção (participam e colaboram com o	2 E9,E10

Responsabilização	Estratégias de intervenção		técnico...com o terapeuta). E10	
		Através de programas de competências parentais	Normalmente é através de programas de competências parentais, E8	1 E8

Papel desempenhado pelos pais para a promoção do desenvolvimento da criança. Os técnicos afirmam que os pais devem ter um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança (ver Quadro 15). Alguns entrevistados consideram que a participação dos pais é fundamental na vida escolar das crianças. Outros sublinham que os pais são os primeiros educadores e agentes de socialização. Por fim, é no seio da família, segundo metade dos técnicos, que as principais aquisições tomam lugar.

Quadro 15: Síntese do papel desempenhado pelos pais para a promoção do desenvolvimento da criança.

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência em número de entrevistados
Promoção do Desenvolvimento da Criança	Papel desempenhado	Os pais devem ter um papel activo	Os pais devem ter sempre um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança. E9 Sim... têm de ser os primeiros promotores de desenvolvimento dos seus filhos. E16	16 E1,E2,E3,E4, E5,E6,E7,E8, E9,E10,E11, E12,E13,E14, E15,E16
		Preocuparem-se com o seu bem-estar, estimulando-os e mantendo um contacto regular com a escola	Estimulando a criança ... nas tarefas diárias há mil e uma formas de estimular a criança...aproveitarem as rotinas para estimular os seus filhos. E5 (...) estando em primeiro lugar muito atentos em relação aos seus filhos e em segundo lugar mantendo um contacto muito regular com a	5 E1,E5,E7, E12,E13

Promoção do Desenvolvimento da Criança	Papel desempenhado		escola. E13	
		São os primeiros responsáveis, os primeiros educadores e agentes de socialização	Os pais são os principais prestadores de cuidados e agentes de socialização das crianças, E8 (...) são os primeiros educadores dos seus filhos e os primeiros responsáveis. E16	10 E2,E4,E6,E8, E9,E11,E12, E14,E15 E16
		Os pais devem tomar todo um conjunto de medidas no sentido dos seus filhos desenvolverem-se de forma harmoniosa, completa e a todos os níveis	(...) devem fazer aquilo que nós fazemos na escola...proporcionar um desenvolvimento a todos os níveis. E7 (...) devem tomar todo um conjunto de medidas no sentido dos seus filhos desenvolverem-se de forma harmoniosa e completa. E13	8 E1,E3,E4,E5, E7;E13, E14,E15

6.1.1 Síntese das entrevistas aos educadores e aos técnicos

Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce

Conceito de Intervenção Precoce

A intervenção deve ocorrer quando se detecta um problema na criança e o mais cedo possível. A intervenção precoce é entendida como uma medida para a criança em risco e sua família e é posta em prática por uma equipa multidisciplinar. Alguns técnicos identificam-se com práticas preventivas. Os técnicos reúnem-se regularmente para debater do ponto de vista conceptual mas também para pensar conjuntamente as práticas.

Conceito de Trabalho Transdisciplinar.

Para os técnicos desta equipa, práticas transdisciplinares é o trabalho em equipa (tendo a família como parceiros). As práticas devem ocorrer nos contextos de vida da criança. Apenas dois entrevistados enunciaram que um dos objectivos do trabalho transdisciplinar é reduzir o número de intervenções directas. Cabe ao responsável de caso articular os apoios a prestar a cada criança e implementar o plano individual de intervenção.

Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo

Sinalização dos casos

A criança pode ser sinalizada por qualquer entidade ou pessoa singular, seja pela educadora do ensino regular/estabelecimentos de educação, pela Família ou por outras entidades externas, nomeadamente o Centro de Desenvolvimento da Criança, o Centro de Saúde e a Segurança Social.

Apoios prestados e locais onde são prestados

A maioria dos profissionais considera o domicílio e a escola (os contextos de vida criança) como local adequado para a intervenção. Embora alguns profissionais ainda trabalhem a criança sem estar integrada nesses contextos (fora da sala ou em centros próprios).

Formas de colaboração e frequência em que ocorre o trabalho de equipa

Os técnicos reúnem-se em conjunto para traçar os objectivos e estratégias de intervenção para as crianças e famílias e para trocar informações ou materiais. Geralmente, estas trocas ocorrem em reuniões semanalmente e mensalmente ou através de conversas informais.

Apoios prestados pela equipa de Intervenção Precoce

Todos os técnicos consideram importante envolver a família nas práticas de Intervenção Precoce, por essa razão, descrevem a relação técnicos/família como muito relevante. Para o sucesso desta relação defendem uma responsabilidade partilhada, colaboração e práticas proactivas.

A componente relacional (técnicos/família), para os técnicos, deve ser bastante valorizada assentando numa relação próxima, de confiança e de convicção nas competências das famílias.

Formas de inclusão da família.

Os técnicos consideram que a família deve ser implicada no diagnóstico, na planificação e avaliação, partindo sempre das suas preocupações e rotinas da criança.

Estratégias para capacitar e co-responsabilizar a família.

Em termos de capacitação um dos entrevistados referiu a importância dos pais participarem em programas de promoção de competências parentais e os restantes na responsabilização de tarefas específicas.

6.2 Resultados da análise de conteúdo dos questionários

No intuito de recolher várias perspectivas sobre as práticas de intervenção e avaliação da satisfação das famílias com os serviços de Intervenção Precoce na comunidade Boa Esperança, aplicamos um questionário às famílias (adaptado *The Early Childhood Outcomes Center In Bailey, Hebbeler & Bruder, 2005*) para avaliar as representações das famílias sobre:

- O desenvolvimento dos seus filhos;
- As suas preocupações e necessidades;
- Expectativas face ao seu papel como parceiros envolvidos no processo educativo das crianças;
- Redes sociais de apoio;
- Grau de satisfação relativamente aos serviços de Intervenção Precoce.

Este questionário foi facultado pela Equipa de Intervenção Precoce da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação da Madeira. No entanto, foram feitas adaptações nomeadamente no que diz respeito à área de “Acesso à comunidade” que foi substituída por “Envolvimento da Família nos programas de Intervenção Precoce”. O questionário é constituído por um total de 18 questões, avaliadas numa escala de 1 a 7 e agrupadas por seis áreas, cada uma com três questões.

No questionário, cada participante tinha que assinalar o indicador que melhor descrevia a sua opinião. Cada indicador qualitativo (descritivo) tinha correspondência a uma pontuação, ou seja, a uma valorização quantitativa (de 1 a 7). Contudo, se algum dos itens (1,3,5 e 7) descrevesse a família, mas não completamente, então teria que assinalar o número anterior, tomando como exemplo o seguinte: se o item número 3 descreve a família, mas não completamente, assinalar o número 2. Cada participante assinalava a sua resposta entre as várias hipóteses que lhe eram propostas, tendo sempre em linha de conta que teriam que estar incluídas nalgum item. O item 1 indicava em todas as questões pouca satisfação com os serviços de Intervenção Precoce e o item 7 elevada satisfação.

Dos 11 questionários entregues, todos foram devidamente preenchidos e devolvidos. No entanto, não há qualquer informação se foi preenchido por um dos pais ou pelos dois.

Na exposição dos resultados relativos à satisfação das famílias com os serviços de Intervenção Precoce, iremos apresentar as respostas das famílias agrupando-as de acordo com os principais temas focados:

A – Conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades especiais do seu filho - **(Questão 1,2 e 3)**

B – Conhecimento dos direitos do seu filho - **(Questão 4,5 e 6)**

C – Ajuda para que o seu filho se desenvolva e aprenda – **(Questão 7,8 e 9)**

D – Formação de sistemas de apoio – **(Questão 10,11 e 12)**

E – Satisfação acerca da Intervenção Precoce – **(Questão 13, 14 e 15)**

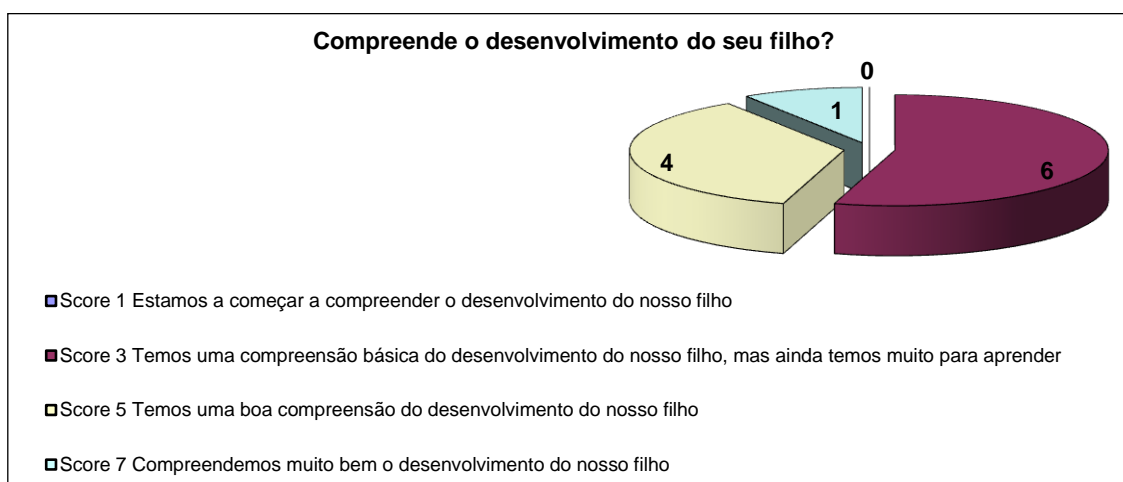
F – Envolvimento da Família nos programas de Intervenção Precoce – **(Questão 16,17 e 18).**

A. Conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades especiais do seu filho

Q1 - O seu filho está a crescer e a aprender. Compreende o desenvolvimento do seu filho?

Das 11 famílias participantes, seis afirmaram ter uma compreensão básica do desenvolvimento do seu filho mas conscientes que ainda têm muito para aprender (score 3), quatro afirmaram que têm uma boa compreensão do desenvolvimento do seu filho (score 4) e uma única família considera que compreende muito bem o desenvolvimento do seu filho. (score 7) Nenhum dos participantes seleccionou a opção indicativa de dificuldade de compreensão do desenvolvimento do seu filho (score 1).

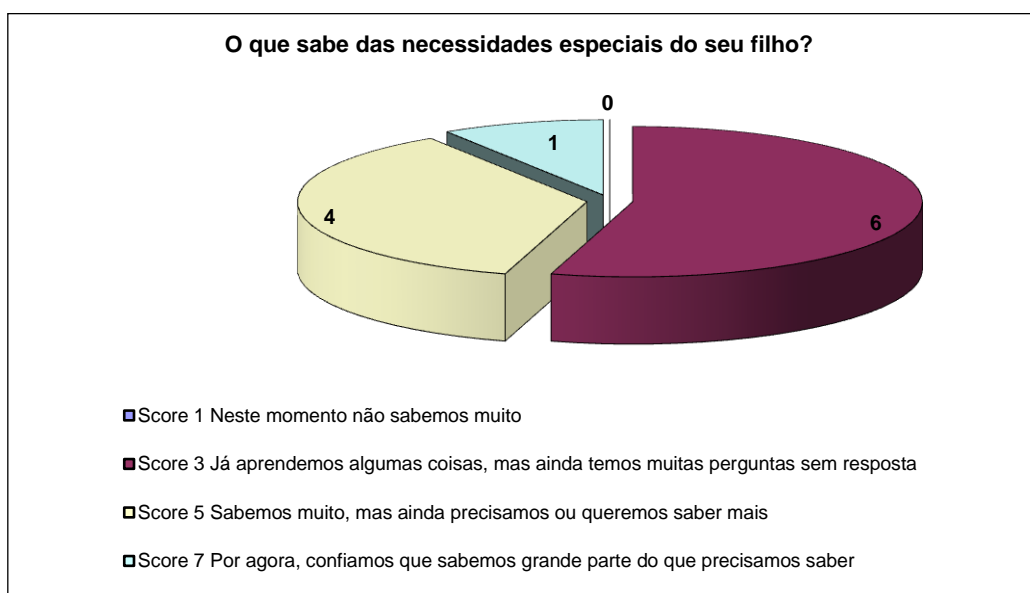
Figura 1: Compreende o desenvolvimento do seu filho?



Q2- Algumas crianças têm necessidades médicas especiais, algumas incapacidades ou atraso no desenvolvimento. O que sabe das necessidades especiais do seu filho?

Podemos observar que o maior grupo de respostas (6) recaiu sobre a afirmação “*Já aprendemos algumas coisas, mas ainda temos muitas perguntas sem resposta*”(score 3). Seguidamente constata-se que quatro famílias afirmam que sabem muito acerca das necessidades especiais do seu filho mas precisam ou querem saber mais (score 5). Unicamente uma família afirma que por agora, está confiante que sabe grande parte do que precisa saber (score 7). Nenhum dos participantes assinalou não saber muito acerca das necessidades do seu filho (score 1).

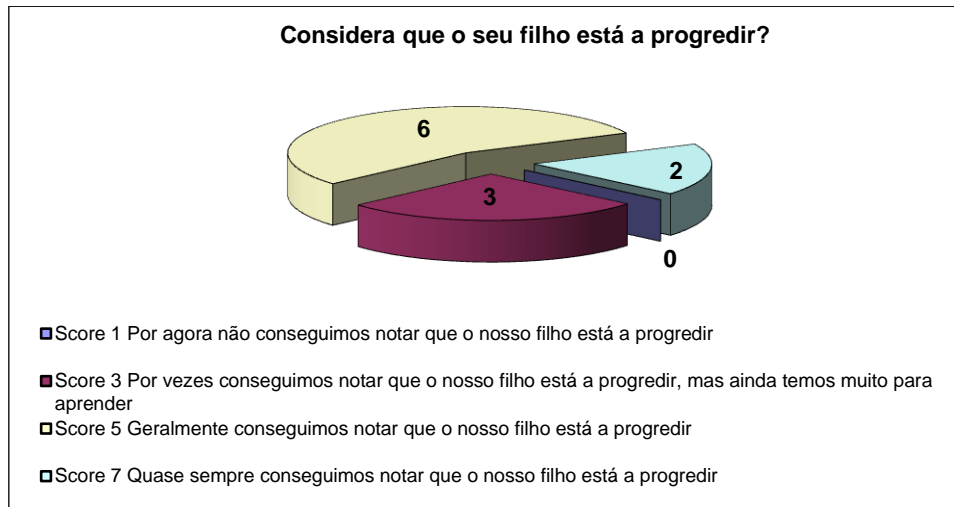
Figura 2: O que sabe das necessidades especiais do seu filho?



Q3-Os profissionais que trabalham convosco e com o vosso filho pretendem saber se o seu trabalho tem tido resultados. Considera que o seu filho está a progredir?

Das 11 famílias que responderam ao questionário, seis afirmaram que geralmente conseguem notar que o seu filho está a progredir (score 5), três consideram que o filho está a progredir, mas ainda tem muito para aprender (score 3), duas famílias afirmaram que quase sempre conseguem notar que o filho está a progredir (score 7) e nenhuma família seleccionou a opção não notar progressão no seu filho (score 1).

Figura 3: Considera que o seu filho está a progredir?

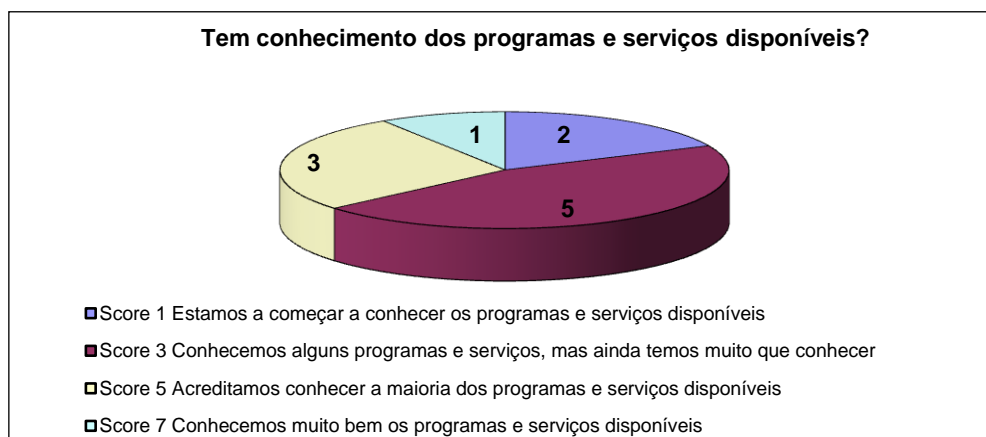


B. Conhecimento dos direitos do seu filho

Q 4 - Podem existir vários programas e serviços disponíveis para o seu filho e a sua família. Tem conhecimento dos programas e serviços disponíveis?

Questionadas as famílias sobre o conhecimento dos programas e serviços disponíveis para o seu filho, cinco afirmaram conhecer alguns programas e serviços, mas acrescentam ainda ter muito que conhecer (score 3), três crêem conhecer a maioria dos programas e serviços (score 5), duas famílias consideram estar a começar a conhecer os mesmos (score 1) e somente uma família afirmou conhecer muito bem os programas e serviços (score 7).

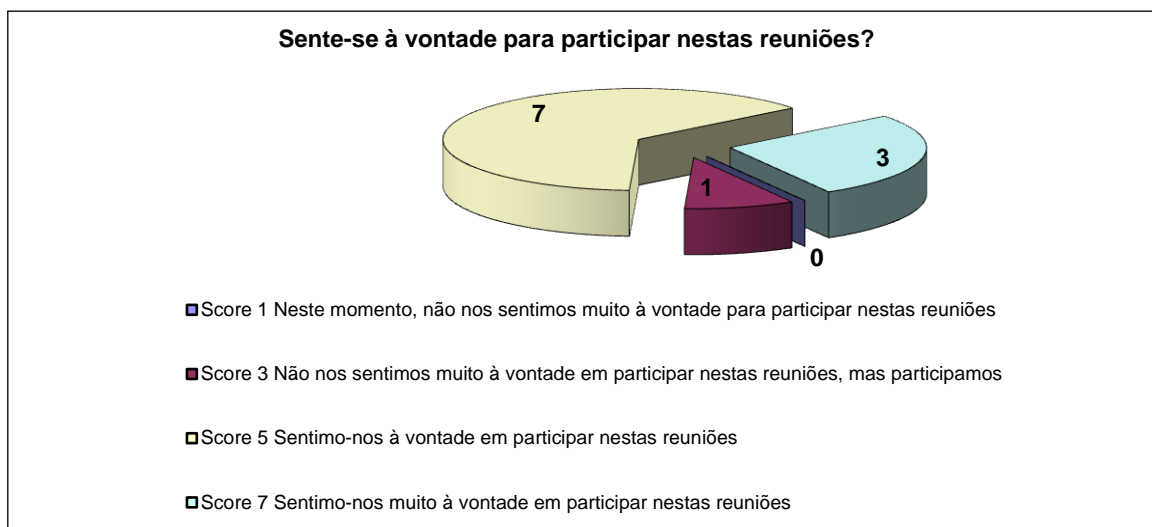
Figura 4: Tem conhecimento dos programas e serviços disponíveis?



Q5 - É frequente os profissionais reunirem com os pais para planificar serviços ou actividades. Sente-se à vontade para participar nestas reuniões?

Das 11 famílias participantes, sete afirmaram sentir-se à vontade em participar nas reuniões (score 5), três assinalaram sentir-se muito à vontade em participar nas reuniões (score 7) e uma única família afirmou não se sentir muito à vontade em participar, mas participa. (score 3) Nenhuma família considerou não se sentir muito à vontade para participar nas reuniões (score 1).

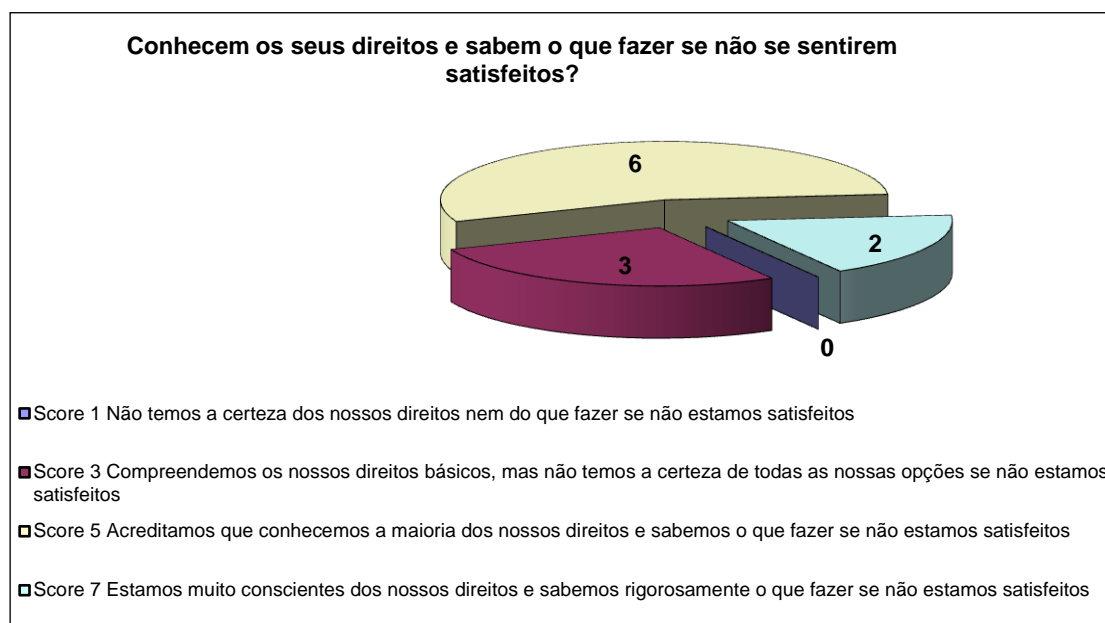
Figura 5: Sente-se à vontade para participar nestas reuniões?



Q6 - As famílias com crianças com necessidades especiais têm direitos específicos e há organismos a quem podem recorrer caso não se sintam satisfeitos. Conhecem os seus direitos e sabem o que fazer se não se sentirem satisfeitos?

Podemos constatar que seis das 11 famílias acreditam que conhecem a maioria dos seus direitos e sabem o que fazer se não estiverem satisfeitas (score 5) e três famílias afirmam compreender os direitos básicos, mas não têm a certeza de todas as opções se não estiverem satisfeitas (score 3). Somente duas famílias afixam estar muito conscientes dos seus direitos e saber rigorosamente o que fazer se não estiverem satisfeitas (score 7). De salientar que nenhuma família assinalou não ter conhecimento dos seus direitos nem do que fazer se não estiver satisfeita (score 1).

Figura 6:Conhecem os seus direitos e sabem o que fazer se não se sentirem satisfeitos?

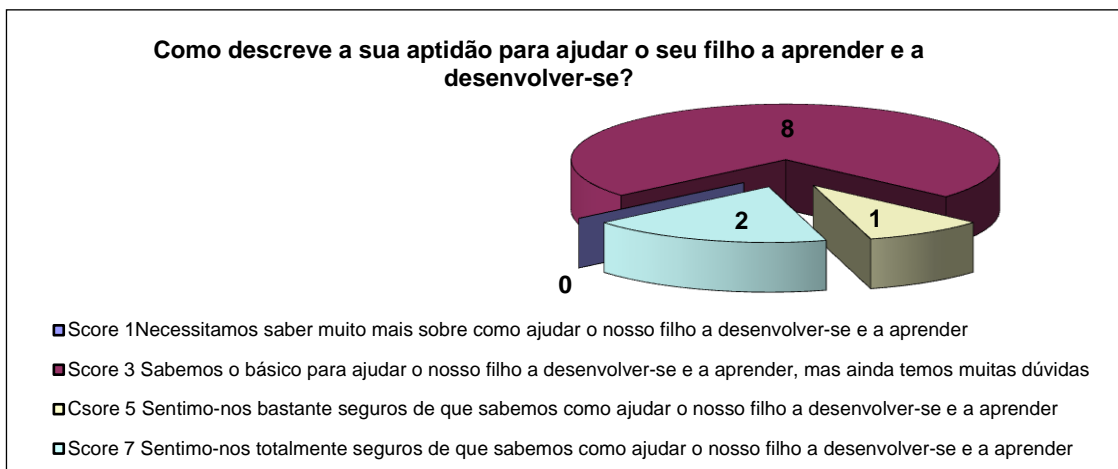


C. Ajuda para que o seu filho se desenvolva e aprenda

Q7-Todos os pais ajudam os seus filhos a desenvolverem-se e a aprender, mas algumas vezes é difícil saber o que fazer. Como descreve a sua aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se?

Quando questionadas sobre a aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se, oito das 11 famílias afirmou saber o básico para ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender, mas considerou ter ainda muitas dúvidas (score 3), uma família declarou sentir-se bastante segura de que sabe como ajudar o filho a desenvolver-se e a aprender (score 5) e duas famílias declararam sentir-se totalmente seguras quanto à sua aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se (score 7). Nenhum dos participantes seleccionou a opção indicativa de necessidade de saber muito mais sobre como ajudar o seu filho (score 1).

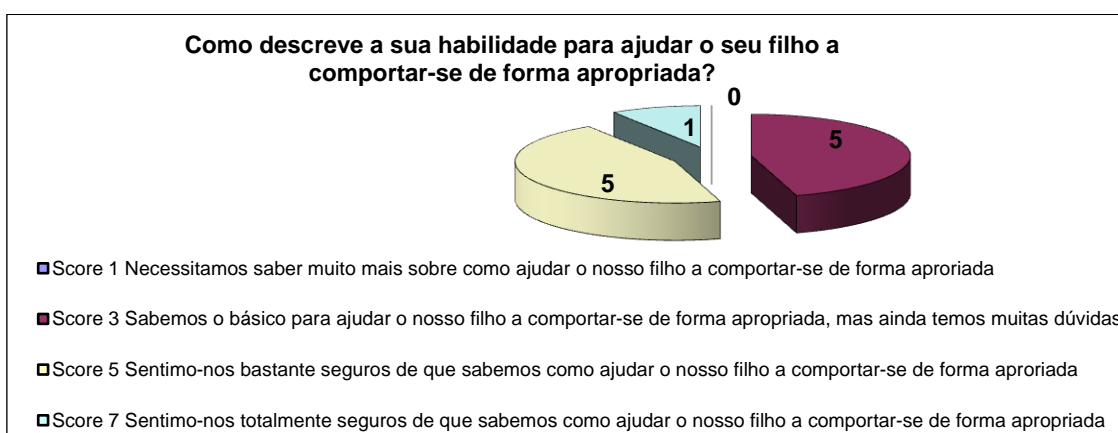
Figura 7: Como descreve a sua aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se?



Q8-Todos os pais tentam ajudar os seus filhos a comportar-se de forma apropriada, mas algumas vezes é difícil saber o que fazer. Como descreve a sua habilidade para ajudar o seu filho a comportar-se de forma apropriada?

Podemos verificar que cinco das 11 famílias participantes afirmam saber o básico para ajudar o filho a comportar-se de forma apropriada, mas ainda acrescentam ter muitas dúvidas (score 3). Outras cinco famílias afirmam sentir-se bastante seguras de que sabem como ajudar o filho a comportar-se de forma apropriada (score 5) e uma única família garante sentir-se totalmente segura de que sabe como ajudar o filho a comportar-se (score 7). Nenhuma família participante assinalou necessitar saber muito mais sobre como ajudar o filho a comportar-se de forma apropriada (score 1).

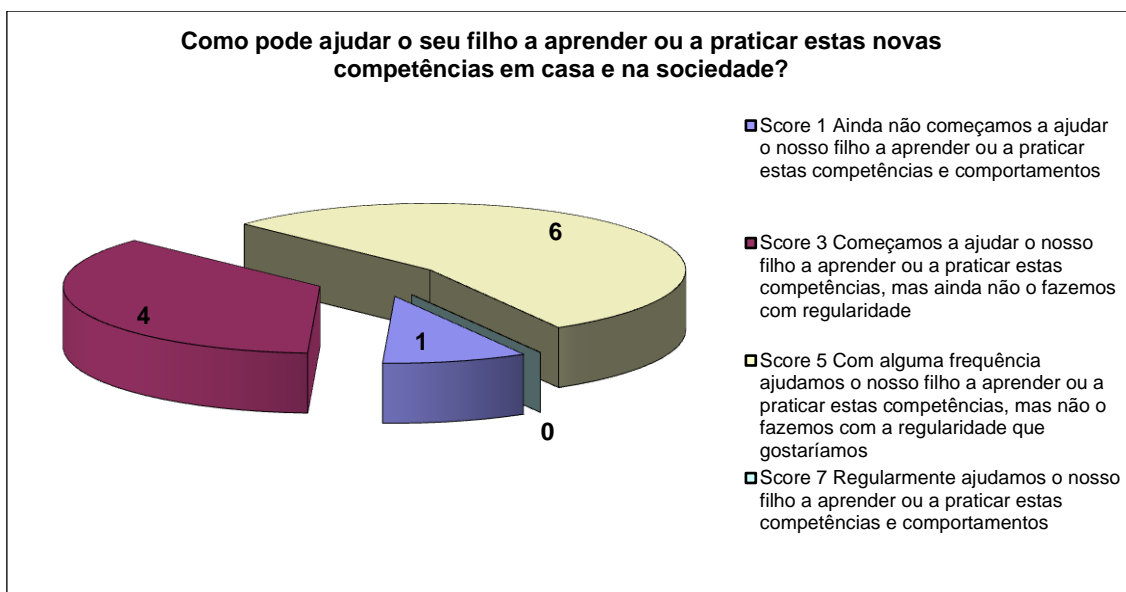
Figura 8: Como descreve a sua habilidade para ajudar o seu filho a comportar-se de forma apropriada?



Q9- A sua família trabalhou com os profissionais para desenvolver um plano para ajudar o seu filho a aprender novas competências e comportamentos. Como pode ajudar o seu filho a aprender ou a praticar estas novas competências em casa e na sociedade?

Relativamente a esta questão constatámos que uma única família afirmou que já começou a ajudar o filho a aprender/praticar novas competências, mas ainda não o faz com regularidade (score 3). Seguidamente, quatro famílias afirmam que com alguma frequência ajudam o filho a aprender ou a praticar competências mas também não o fazem com a regularidade de que gostariam (score 5). Seis famílias asseguram regularmente ajudar o seu filho a aprender/praticar essas novas competências e comportamentos (score 7) e nenhuma família indicou ainda não ter começado a ajudar o filho a aprender/praticar tais competências e comportamentos (score 1).

Figura 9: Como pode ajudar o seu filho a aprender ou a praticar estas novas competências em casa e na sociedade?



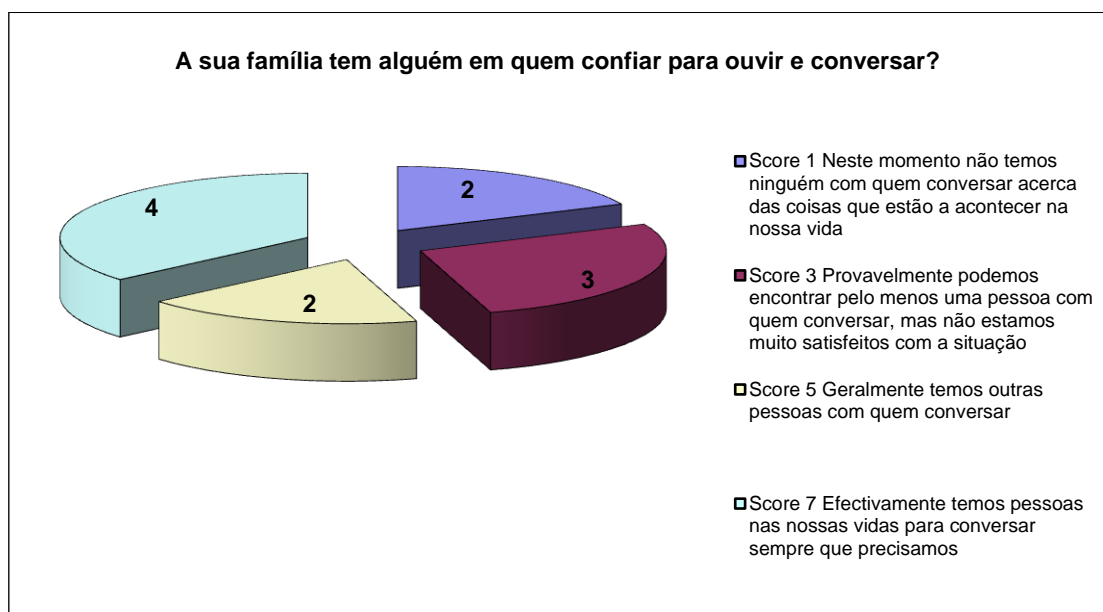
D. Formação de sistemas de apoio

Q10- Muitas pessoas sentem que falar com outras pessoas ajuda a ultrapassar os problemas que estão a enfrentar ou a valorizar as coisas boas que ocorrem. A sua família tem alguém em quem confiar para ouvir e conversar?

Das 11 famílias participantes, duas afirmaram que neste momento não têm ninguém com quem conversar acerca das coisas que estão a acontecer na sua vida

(score 1), três famílias assinalaram provavelmente podem sempre encontrar pelo menos uma pessoa com quem conversar, mas não estão muito satisfeitas com a situação (score 3), duas famílias declararam geralmente ter outras pessoas com quem conversar (score 5) e por último quatro famílias garantiram efectivamente ter pessoas nas suas vidas para conversar sempre que precisam (score 7).

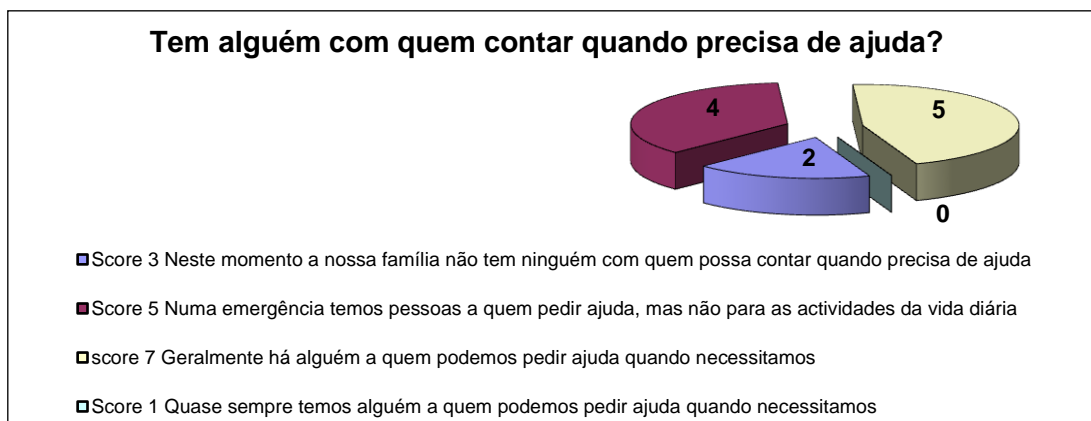
Figura 10:A sua família tem alguém em quem confiar para ouvir e conversar?



Q11 - Por vezes as famílias dependem da ajuda de outras pessoas quando precisam, por exemplo, de ir a algum lugar, de alguém que cuide do seu filho quando têm de se ausentar... Tem alguém com quem contar quando precisa de ajuda?

Duas das 11 famílias participantes afirmaram que numa emergência têm pessoas a quem pedir ajuda, mas não para as actividades da vida diária (score 3), quatro famílias afirmaram que geralmente há alguém a quem podem pedir ajuda quando necessitam (score 5) e cinco famílias asseguraram que quase sempre têm alguém a quem podem pedir ajuda quando necessitam (score 7). Nenhuma família participante indicou não ter ninguém com quem possa contar quando precisa de ajuda (score 1).

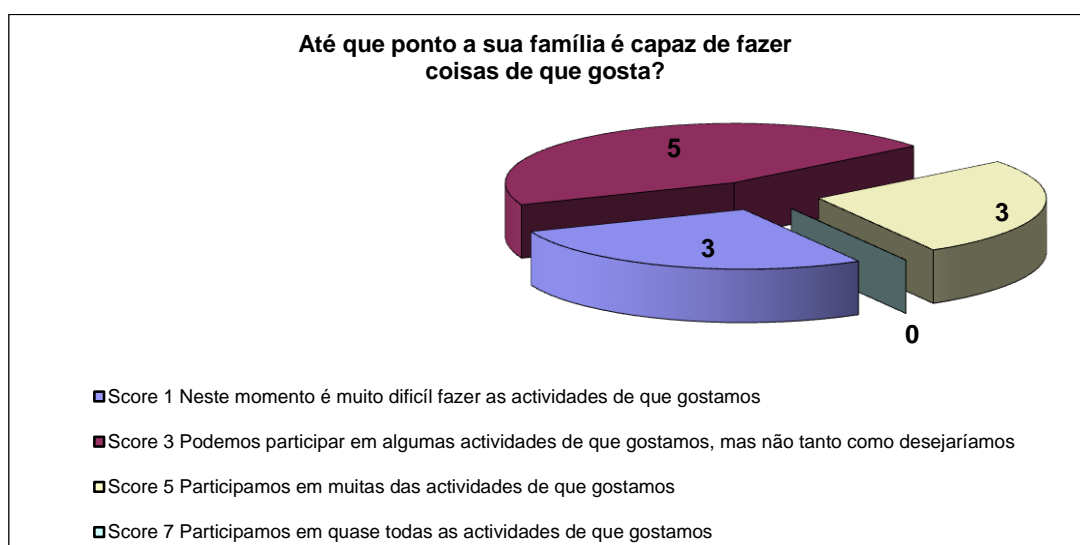
Figura 11: Tem alguém com quem contar quando precisa de ajuda?



Q12 - A maioria das famílias tem actividades que gostam de fazer. Até que ponto a sua família é capaz de fazer coisas de que gosta?

Constatámos que três das 11 famílias que responderam ao questionário consideram muito difícil fazer as actividades de que gostam (score 1), por sua vez cinco famílias afirmam que podem participar em algumas actividades de que gostam, mas não tanto como desejaríamos (score 3) e três famílias garantem que participam em muitas das actividades de que gostam (score 5). Verifica-se que nenhuma família indicou participar em quase todas as actividades de que gosta (score 7).

Figura 12: Até que ponto a sua família é capaz de fazer coisas de que gosta?

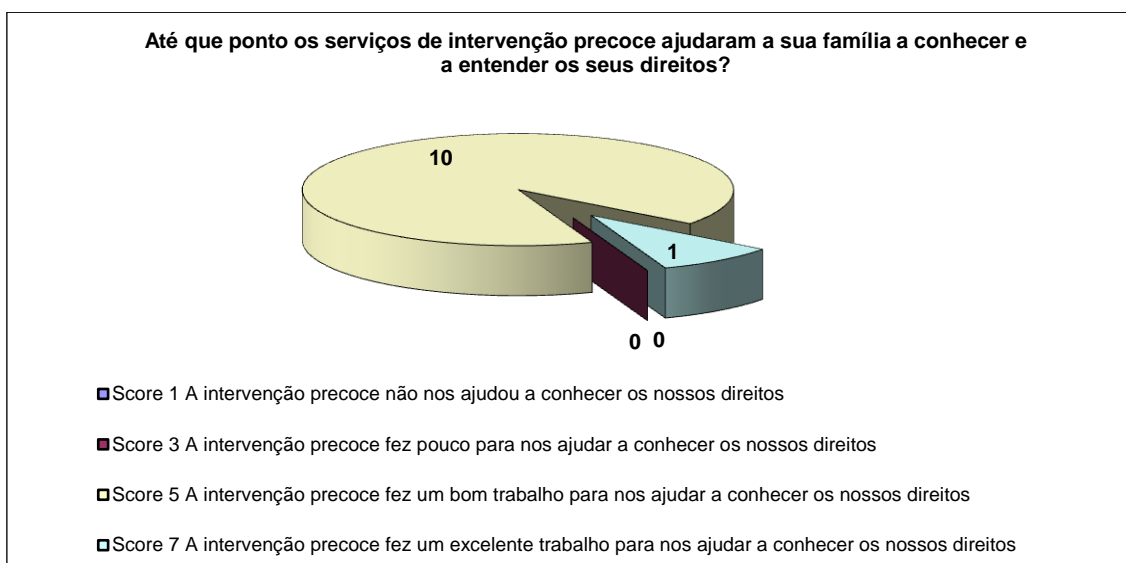


E. Opinião acerca da Intervenção Precoce

Q 13 - Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a conhecer e a entender os seus direitos?

No que diz respeito a esta questão verificámos que 10 famílias consideram que a Intervenção Precoce fez um bom trabalho para lhes ajudar a conhecer e entender os seus direitos (score 5). Unicamente uma família considera que a IP fez um excelente trabalho para lhes ajudar a conhecer os seus direitos (score 7). Como se verifica na figura 13 nenhuma família assinalou que a IP não os ajudou a conhecer os seus direitos (score 1) e nenhuma família assinalou igualmente que a IP fez pouco para os ajudar (score 3).

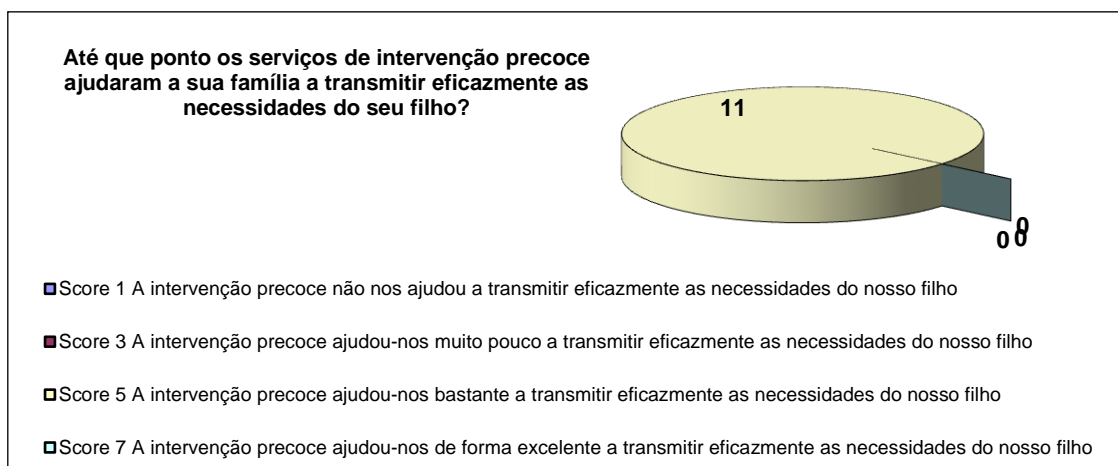
Figura 13: Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a conhecer e a entender os seus direitos?



Q14 - Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a transmitir eficazmente as necessidades do seu filho?

Todas as famílias participantes (11) responderam que a Intervenção Precoce ajudou-as bastante a transmitir eficazmente as necessidades dos seus filhos (score 5). Nenhuma família assinalou que a IP ajudou-os de forma excelente (score 7) Não foi igualmente assinalado o score 1 “A IP não ajudou a transmitir eficazmente as necessidades do seu filho” e o score 3 “ A IP ajudou-nos muito pouco a transmitir eficazmente as necessidades do seu filho”.

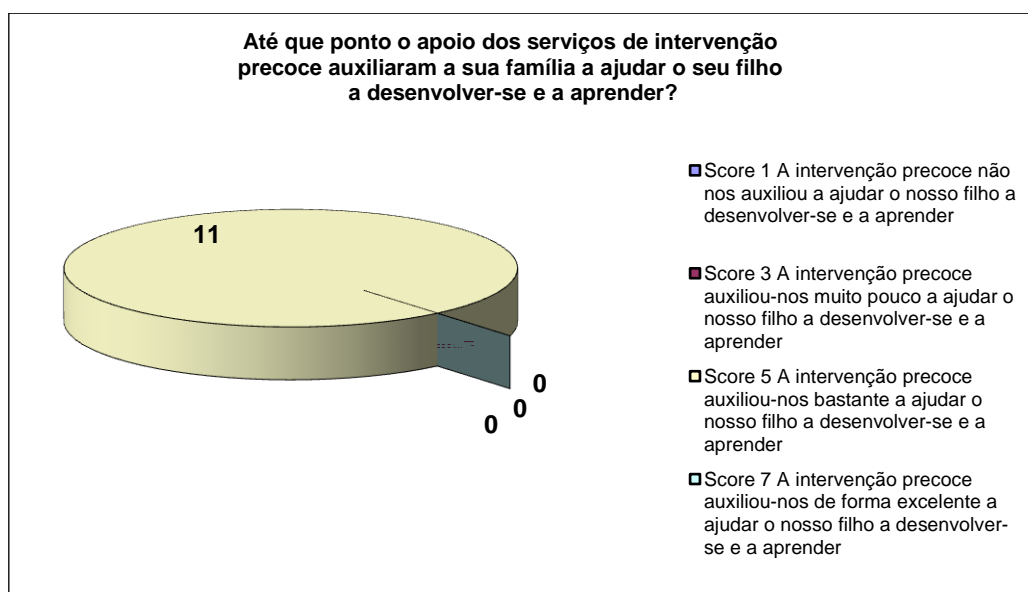
Figura 14: Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a transmitir eficazmente as necessidades do seu filho?



Q15 - Até que ponto o apoio dos serviços de intervenção precoce auxiliaram a sua família a ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender?

Verificámos que todas as famílias (11) responderam que a Intervenção Precoce auxiliou-as bastante a ajudar os seus filhos a desenvolver-se e a aprender (score 5). Nenhuma família considerou esse auxílio de forma excelente (score 7). Identicamente não foram assinalados por nenhuma família os scores 1 e 3: a IP não auxiliou e auxiliou muito pouco respectivamente a cada score.

Figura 15: Até que ponto o apoio dos serviços de Intervenção Precoce auxiliaram a sua família a ajudar o seu filho a desenvolver-se a aprender?



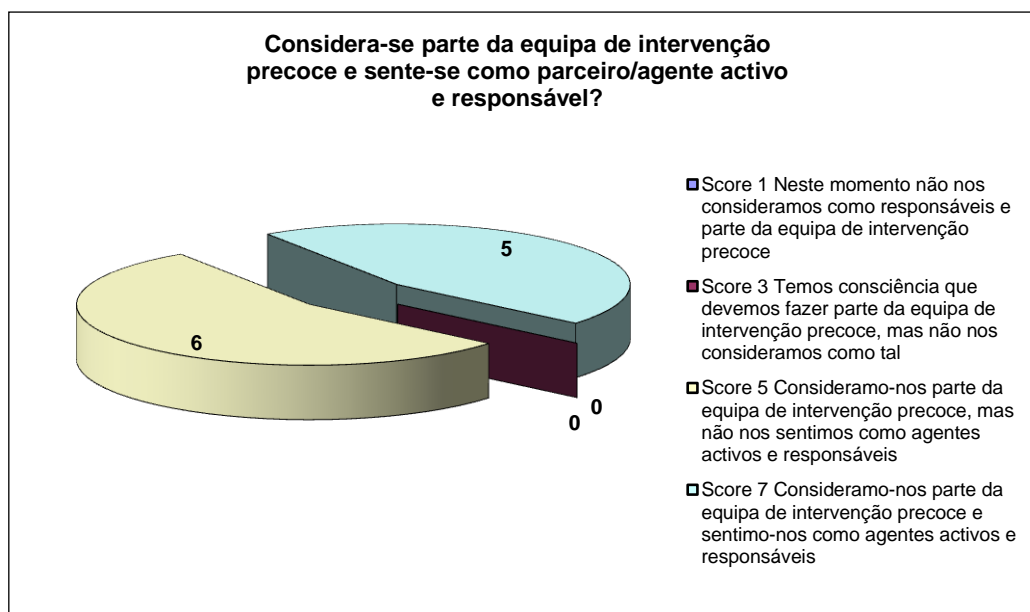
F. Envolvimento da Família nos programas de Intervenção Precoce

Q16 - Normalmente os profissionais criam momentos para o planeamento e implementação de objectivos em conjunto (profissionais/pais)

Considera-se parte da equipa de IP e sente-se como parceiro/agente activo e responsável?

Das 11 famílias participantes, seis consideram-se parte da equipa de Intervenção Precoce mas não se sentem como agentes activos e responsáveis (score 5) e cinco famílias consideram-se parte da equipa de Intervenção Precoce e sentem-se pelo contrário como agentes activos e responsáveis (score 7). Nenhuma família assinalou o score 1 “Não nos consideramos como responsáveis e parte da equipa de IP” nem o score 3 “Temos consciência que devemos fazer parte da equipa de IP mas não o consideramos como tal”.

Figura 16: Considera-se parte da equipa de Intervenção Precoce e sente-se como parceiro/agente activo e responsável?

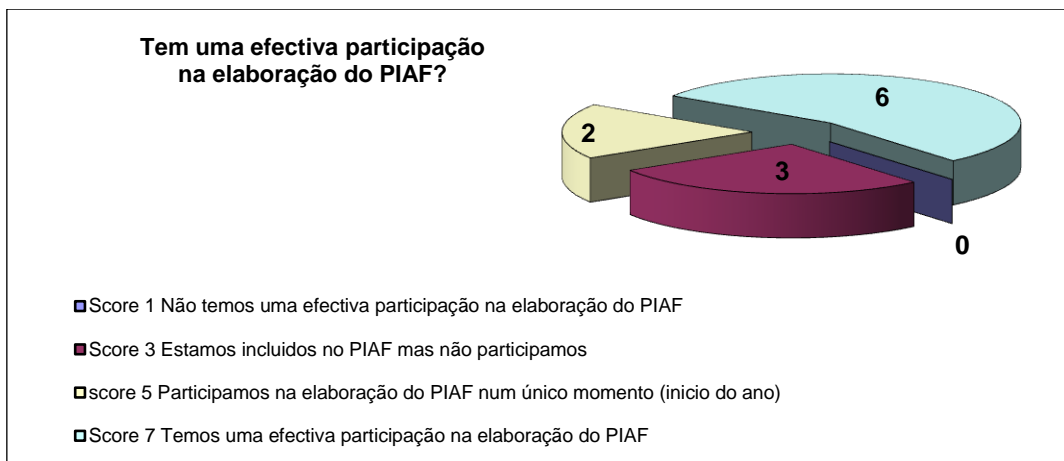


Q17 - Tem uma efectiva participação na elaboração do PIAF/PIIP?

Constatámos que seis das 11 famílias consideram ter uma efectiva participação na elaboração do PIAF (score 7), três famílias afirmam estar incluídas no PIAF mas acrescentam que não participam no mesmo (score 3) e duas famílias afirmam que

participam no mesmo mas num único momento (início do ano) (score 5). Nenhuma família assinalou não ter uma efectiva participação na elaboração do PIAF (score 1).

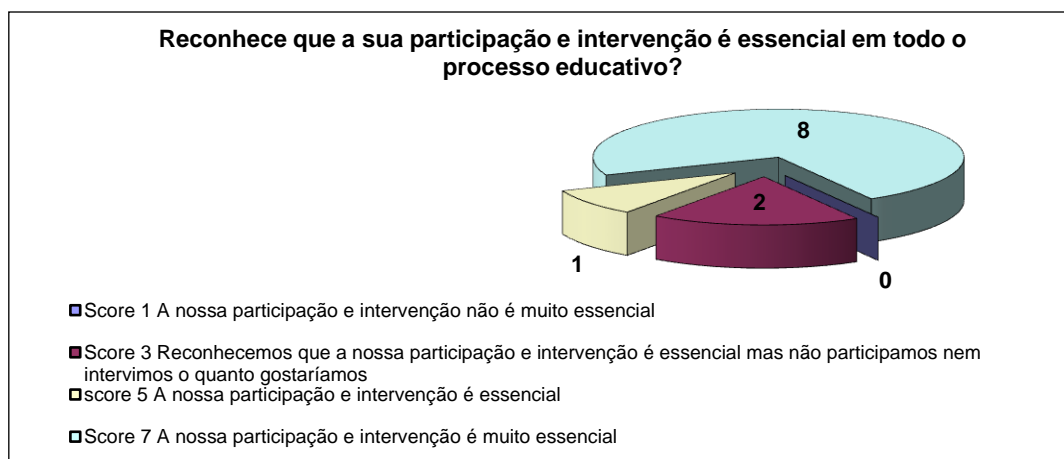
Figura 17: Tem uma efectiva participação na elaboração do PIAF?



Q18 - Reconhece que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo?

Relativamente a esta questão, apurámos oito famílias a afirmar que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo (score 7), duas famílias reconhecem que a sua participação e intervenção é essencial mas não participam nem intervêm o quanto gostariam (score 3). Uma família considera que a sua participação e intervenção é essencial (score 5) e nenhuma considera muito essencial a sua participação e intervenção (score 1).

Figura 18: Reconhece que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo?



6.2.1 Síntese dos questionários

De acordo com o primeiro tema *Conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades especiais do seu filho*, onde as três questões colocadas prendem-se com o desenvolvimento dos filhos e suas necessidades, a síntese que fazemos quanto às ideias das famílias sobre o desenvolvimento dos seus filhos é que aproximadamente metade têm conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades dos mesmos. No entanto, outra metade ainda sente que poderá aprender mais.

No que refere ao segundo tema *Conhecimento dos direitos do seu filho*, conclui-se que praticamente metade das famílias conhece alguns programas e serviços bem como acreditam que conhecem a maioria dos seus direitos e sabem como proceder se não estiverem satisfeitas. Relativamente à sua participação/envolvimento nas reuniões de forma a ser planificado serviços/actividades, verifica-se que se sentem à vontade em participar.

No terceiro tema *Ajuda para que o seu filho se desenvolva e aprenda*, mantém-se a mesma tendência: metade dos pais participantes tem algumas dúvidas acerca do desenvolvimento e comportamento dos seus filhos e gostariam de aprender mais.

As famílias dão-nos, igualmente, indicação que ajudam os filhos a aprender/praticar competências e comportamentos. No entanto, para 5 é pertinente referir que essa ajuda não é efectuada com a regularidade de que gostariam.

No que concerne ao apoio/ajuda dos filhos, os pais sentem que têm muitas dúvidas e que precisam de ajuda complementar para esta tarefa.

No quarto tema *Formação de sistemas de apoio*, os dados fornecidos indicam que existe uma rede de apoio social à família. Verifica-se que 6 famílias consideram-se moderadamente satisfeitas com a mesma pois declaram encontrar sempre alguém com quem conversar ou pedir ajuda sempre que necessitam. Não obstante, tal facto, conforme foi possível verificar nenhuma família participa em quase todas as actividades que gosta.

Em relação ao tema *Opinião acerca da Intervenção Precoce*, verifica-se que há satisfação com o programa, pois praticamente todas as famílias garantiram que foi feito um bom trabalho: a nível de conhecer e entender os seus direitos, transmitir eficazmente as necessidades dos filhos e ajuda para que os seus filhos se desenvolvam e aprendem. Resumindo, os pais pontuam como satisfatório o apoio prestado pela equipa de IP aos seus filhos.

No que concerne ao último tema *Envolvimento da Família nos programas de Intervenção Precoce*, uma medida de satisfação indirecta, constata-se que metade das famílias considera-se parte da equipa de intervenção precoce. Contudo, não se sentem como agentes activos e responsáveis dentro das equipas.

Em relação à sua participação na elaboração do Plano individualizado de Apoio à Família, verifica-se igualmente que metade das famílias questionadas tem uma efectiva participação na elaboração do mesmo e sentem-se incluídas. As restantes famílias não participam ou fazem-no num único momento (início do ano). Concomitantemente, as famílias afirmarem que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo.

6.3 Resultados e síntese da análise de conteúdo aos Planos Individualizados de Apoio à Família

No âmbito deste estudo foram analisados 11 Planos Individualizados de Apoio à Família (PIAF) e iremos descrevê-los no que diz respeito à sua organização nomeadamente a nível da forma/estrutura e de conteúdo. Na análise de conteúdo iremos observar os objectivos delineados e sua funcionalidade – com vista a descrever o trabalho desenvolvido com as crianças e suas famílias.

No que diz respeito à forma, podemos constatar no Quadro 16, os elementos que os mesmos comportam:

Quadro 16: Elementos para o preenchimento do Plano Individualizado de Apoio à Família

Plano Individualizado de Apoio à Família	
Identificação da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Dados biográficos
“Realizado por”	<ul style="list-style-type: none"> • O nome das pessoas (famílias e técnicos) que elaboraram o documento. • Indicação do responsável de caso
Homologação do PIAF	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo Órgão de Gestão do Estabelecimento de Educação ou Ensino. • Pelo Coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico
“Posso contar com”	<ul style="list-style-type: none"> • Destina-se a anotações dos contactos mais importantes para a família
Caracterização – “A nossa criança”	<ul style="list-style-type: none"> • “É capaz de” (áreas fortes). Aqui estão incluídas as suas forças • “Tem dificuldades em” (áreas fracas). Permitirá uma maior sintetização dos objectivos a trabalhar. • “O que temos de bom na nossa família”. Numa perspectiva sistémica e ecológica, indicam as forças da família, não esquecendo que da família fazem parte: a criança, os familiares e/ou ambiente e interacções. • “O que nos preocupa”. Aqui procura-se fazer o levantamento das

	preocupações relativas à criança, família e/ou meio envolvente.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • “O que precisamos resolver” (porque é importante: agora/mais tarde), ou seja, a curto e a longo prazo. Permitirá estabelecer o plano global de actuação com objectivos: operacionais, funcionais, contextualizados, úteis e com critério de sucesso.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • “O que é preciso fazer”, ou seja, metas a atingir. Permitirá definir o papel de cada um dos intervenientes na intervenção (profissionais, familiares ou outras pessoas que fazem parte da rotina da criança).
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • “Quem faz”
Monitorização/avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • “O que conseguimos”. Aqui é descrita a avaliação (contínua ou final) da acção.
“No próximo ano”	<ul style="list-style-type: none"> • Após reunião final com a família, deverá ser registado o tipo de apoio ou encaminhamento da situação previsto para o ano lectivo seguinte.

Sinalização das dificuldades. Podemos constatar através do Quadro 17 o tipo de dificuldades que as crianças apresentam e apontadas nos PIAF’s consultados.

Quadro 17: Tipos de dificuldades apresentadas nos PIAF’s

Tem dificuldades em:
1º PIAF
Cumprir regras ou pedidos, na escola e em casa
Manter a atenção e o envolvimento na actividade.
Escovar os dentes
Expressar-se verbalmente, pois tem um discurso pouco perceptível
Saltar levantando os dois pés do chão
Apanhar um objecto do chão sem apoio.
Segurar o lápis com os primeiros 3 dedos (polegar, indicador e médio), isto é, em segurar no lápis em pega trípode
Realizar grafismos circulares
Pintar dentro de contornos
Rasgar papel
Efectuar encaixes de formas irregulares
Apontar e verbalizar 5 pormenores em imagens visualizadas
Construir frases utilizando 4/5 palavras
2º PIAF
Cumprir algumas regras da sala
Manter, sem orientação do adulto, o nível de concentração/atenção desejado, principalmente em grande grupo
Seguir as instruções dadas pelos adultos
Controlar o seu comportamento quando contrariado
Partilhar os seus brinquedos com os colegas
Resolver conflitos entre pares

Esperar pela sua vez para falar
Manter-se quieto e sossegado
Dar oportunidade às outras crianças de participar nos diálogos em grande grupo
Manter-se na fila, no comboio
Recortar imagens concretas
Obedecer, por dia, a 4 regras básicas da sala (não correr dentro da sala, não falar alto, não bater nos amigos e esperar pela sua vez para falar)
3º PIAF
Seguir as rotinas da sala
Participar dentro da sala no decorrer das actividades propostas
Interagir socialmente e comunicar com adultos e colegas na sala
Demonstrar os seus sentimentos e partilhar afectos
Recontar as partes essenciais de uma história
Explicar acontecimentos com alguma complexidade
Conhecer as figuras geométricas (rectângulo e triângulo)
Descrever uma sequência de eventos
Identificar as cores (cinzento, azul)
Fazer jogo simbólico
Mudar de área para brincar dentro da sala (tem preferência por brincar na área dos jogos e brinca quase sempre com o mesmo)
Recortar imagens
Assumir uma das personagens de uma história, imitando sons e palavras inerentes à mesma
Desenhar a figura humana com todos os pormenores, sem ajuda verbal do adulto
4º PIAF
Cumprir as regras da sala
Identificar o rectângulo
Controlar o seu comportamento quando contrariado
Resolver alguns conflitos entre pares
Cumprir algumas regras estabelecidas durante os jogos feitos em grupo
Seguir em fila, no comboio, sem provocar os colegas que estão à sua frente
Permanecer sossegado em sem conversar, 5 minutos, durante a hora das refeições
5º PIAF
Obedecer a ordens que envolvam 2 ou mais instruções
Envolver-se em brincadeiras cooperativas
Recontar experiências do dia-a-dia
Descrever uma sequência de imagens ou acontecimentos
Manter um nível adequado de atenção/concentração, sobretudo em contexto de grupo, principalmente quando os temas abordados não são do seu interesse
Realizar as tarefas propostas sem o apoio do adulto, de modo a iniciar, manter e terminar as mesmas
Compreender perguntas complexas
Perceber a negação em frases complexas
Reproduzir números e frases simples a pedido do adulto
Andar sobre uma linha

Equilibrar-se apenas num só pé
Rasgar papel
Fazer corte com a tesoura
Construir uma escada, com cubos, após demonstração feita pelo adulto
Pegar correctamente no lápis
Realizar traços com mais precisão
Representar graficamente a figura humana
Utilizar correctamente as noções de grandeza: curto/comprido
Posicionar objectos, utilizando as preposições: à frente/atrás/ao lado de.
Abrir e fechar a torneira da casa de banho
Lavar e secar as mãos
Segurar no pénis quando faz chichi
Calçar os sapatos
Abotoar e desabotoar botões
Vestir/despir o casaco
Realizar a face da figura humana, com olhos, nariz e boca
6º PIAF
Exprimir-se de forma explícita
Vocabulário muito pobre e pouco perceptível
Cumprir as regras estabelecidas
Em aguardar a sua vez
Partilhar brincadeiras e brinquedos
Permanecer mais tempo sentado
Iniciar e concluir uma tarefa, sem ajuda
Prestar atenção às tarefas propostas
Concentrar-se nas tarefas
Fazer um jogo mais elaborado
Em reconhecer detalhes em imagens
Pegar no lápis
Ser autónomo na higiene e alimentação
Utilizar os talheres correctamente
Comer uma refeição sem ajuda
Controlar a sua agressividade
Controlo visuomotor
7º PIAF
Recortar em cima de uma linha recta
Desenhar rabiscos circulares, linhas verticais e horizontais.
Manter a atenção e a concentração
Aguardar a sua vez
Articular os fonemas e as palavras
Partilhar brinquedos
Explorar objectos de forma habilidosa
8º PIAF

Construir pontes com cubos, desenhar um quadrado e a figura humana completa
Correr em bicos de pés, subir e descer escadas alternando os pés
Relatar acontecimentos recentes
Manter a atenção e concentração numa actividade
9º PIAF
Manter a atenção e a concentração por períodos mais alargados (superiores a 5 minutos), o que reflecte na concretização das tarefas propostas
Compreender verbos, funções dos objectos, utilizando figuras
Manter conversas simples e descrever acontecimentos
Ajudar os companheiros nas brincadeiras e esperar pela sua vez
Organizar os fonemas dentro das palavras, apresentando muitos processos de simplificação fonológica, os quais dificultam a inteligibilidade do seu discurso
Evocar a forma regular do plural
Evocar o pronome pessoal "Eu", "Mim", "Meu"
Construir frases com 3 palavras perante a visualização de uma imagem simples
Apontar e nomear pormenores em imagens complexas
10º PIAF
Desenhar círculos
Utilizar palavras interrogativas e dois pronomes pessoais
Manter conversas simples e descrever acontecimentos
Manter a atenção e concentração numa actividade
Articular correctamente os fonemas e as palavras
Desenhar partes da figura humana
11º PIAF
Andar em bicos de pés
Colocar 10 pinos dentro de uma chávena em 30 segundos, construir pontes e degraus com cubos, desenhar um círculo e a figura humana
Compreender as preposições e a negação
Articular correctamente os fonemas e as palavras e manter conversas simples
Esperar pela sua vez, partilhar os brinquedos e aceitar as instruções dos adultos
Manter a atenção e concentração numa actividade

No Quadro 18 apresentamos em ordem crescente as áreas de dificuldades designadas nos PIAF's. O mesmo Quadro apresenta o número de casos.

Quadro 18: Áreas de maiores dificuldades detectadas nos PIAF's

Áreas de dificuldades (Áreas fracas)	Número de casos
Dificuldades a nível cognitivo	11
Dificuldades de atenção / concentração	9
Dificuldades a nível da motricidade global e fina	7
Dificuldades a nível comportamental e de aceitação de regras	7

Dificuldades a nível da linguagem compreensiva e expressiva	6
Dificuldades na interação social	5
Dificuldades em gerir emoções, sentimentos e impulsos de forma adequada	4
Dificuldades a nível da autonomia pessoal	3

Como se pode ver no Quadro anterior as dificuldades das crianças centram-se essencialmente no domínio cognitivo, seguidamente os problemas são de atenção/concentração e de motricidade (global e fina).

Identificação das forças. Todos os PIAF's referem as áreas fortes da criança, ou seja, as suas forças. Como se pode ver no Quadro 19 as áreas fortes das crianças detectadas pelos técnicos centram-se essencialmente no domínio cognitivo, a nível da motricidade (global e fina) e autonomia pessoal.

Quadro 19: Forças das crianças detectadas nos PIAF's

Forças das crianças (áreas fortes)	Número de casos
A nível cognitivo	11
A nível da motricidade global e fina	11
A nível da autonomia pessoal	11
A nível comportamental e de aceitação de regras	8
A nível da linguagem compreensiva e expressiva	7
Atenção / concentração	5
A nível da interação social	3
Gerir emoções, sentimentos e impulsos de forma adequada	2

Os PIAF's referem, ainda, que as famílias são preocupadas, disponíveis e interessadas (ver Quadro 20).

Quadro 20: Forças das famílias detectadas nos PIAF's

Identificação das forças das famílias
Preocupação das famílias pelo desenvolvimento do filho
Disponibilidade e interesse em cooperar com a equipa educativa
Famílias responsáveis
"Todos brincarem juntos e conviverem uns com os outros"
A compreensão dos pais
Famílias atentas

Expectativas positivas em relação à problemática do filho
Dedicação, atenção e paciência
Solidariedade e partilha
Reforço

Definição de Objectivos. Efectuada a análise de conteúdo dos 11 Planos Individualizados de Apoio à Família constatámos que foram definidos, na totalidade 111 objectivos, dos quais 98 para as crianças e 13 para as famílias. Estes 13 objectivos encontravam-se distribuídos por 5 PIAF's. Somente um PIAF reúne mais objectivos para a família que para a criança.

Nos objectivos determinados para as crianças, detectámos que correspondem às dificuldades mencionadas.

Instrumentos usados no diagnóstico. De forma a recolher a mais elevada informação acerca das crianças e suas famílias foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Avaliação das Impressões dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento (EAIERE), a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (Schedule of Growing Skills) e a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR). Em relação a este último formulário importa acrescentar que este instrumento só estava patente em dois processos dos 11 consultados.

Planificação de estratégias. São igualmente definidas estratégias para ultrapassar as dificuldades/conseguir os objectivos com o respectivo registo dos recursos humanos, ou seja, (quem faz). Como tal, constata-se que são muitos os intervenientes: equipa (educadora do regular, da educação especial e auxiliares da acção educativa), família, psicóloga e técnicos terapêuticos (terapeuta da fala, ocupacional e psicomotricista).

Monitorização/avaliação. Comprova-se alguns objectivos alcançados em consequência da primeira avaliação, ou seja, a recolha dos Planos Individualizados de Apoio à Família foi feita em Janeiro, logo alguns objectivos estão registados como “conseguidos” e resultantes dessa primeira avaliação.

No Quadro 21 apresentamos uma síntese da análise dos Planos Individualizados de Apoio à Família.

Quadro 21: Síntese da análise dos PIAF's

Objectivos "O que precisamos resolver"	Objectivos para a criança	Objectivos para a família	PIAF só para a criança	PIAF para a criança /família	Recursos Humanos "Quem faz"	Objectivos "O que consequimos"
1º PIAF (7 objectivos)	7	0	_____	X	- Equipa - Família	_____
2º PIAF (8 objectivos)	3	5	_____	X	- Equipa - Família - Terapeuta da fala - Terapeuta ocupacional - Psicóloga	_____
3º PIAF (6 objectivos)	3	3	_____	X	- Equipa - Família	_____
4º PIAF (15 objectivos)	15	0	_____	X	- Equipa - Família	5 Objectivos
5º PIAF (12 objectivos)	9	3	_____		- Equipa - Família	5 Objectivos
6º PIAF (13 objectivos)	12	1	_____	X	- Equipa - Família	5 Objectivos
7º PIAF (7 objectivos)	7	0	_____	X	- Equipa - Família	_____
8º PIAF (4 objectivos)	4	0	_____	X	- Equipa - Família	_____
9º PIAF (26 objectivos)	25	1	_____	X	- Equipa - Família - Terapeuta da fala - Terapeuta ocupacional	8 Objectivos
10º PIAF (7 objectivos)	7	0	_____	X	- Equipa - Família - Psicóloga	_____
11º PIAF (6 objectivos)	6	0	_____	X	- Equipa - Família - Técnica da psicomotricidade	_____

Nesta análise foram, igualmente, identificadas redes informais – irmãos, avós, tios, amigos e vizinhos e formas de apoio – designadamente nas áreas da saúde: Centro de Saúde e Centro de Desenvolvimento da Criança.

Estes documentos também são facilitadores da transferência de informação e a continuidade do apoio necessário (como prevê a perspectiva transaccional), pois terminam com o item “No próximo ano...”

6.4 Resultados e síntese da análise aos Projectos Curriculares

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “*O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as acções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo*” (p.44).

Dentro da análise documental analisámos oito Projectos Curriculares de sala elaborados pelas educadoras do ensino regular de forma a averiguar o seguinte:

- As educadoras mencionam estratégias de actuação conjunta (tanto de intervenção como avaliação) para as crianças que apresentam dificuldades e que são acompanhadas pela equipa da IP;
- As educadoras evidenciam necessidade de trabalhar em colaboração com a família e com a equipa da Intervenção Precoce;
- Os pais têm um papel activo ou passivo dentro do projecto.

Dada a extensão de informação contida nos Projectos Curriculares, optámos por apresentar no Quadro 22 uma síntese com as dimensões mais mencionadas nos mesmos. No entanto, explicamos com detalhe e em anexo dois dos oito Projectos consultados (anexo J).

Quadro 22: Síntese da análise dos Projectos Curriculares

Projectos Curriculares	
Diagnóstico/Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> • O processo educativo é planeado de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança e do seu contexto familiar e social. • Todos referem que partem dos interesses, motivações, necessidades e carências das crianças.
Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Todos fazem referência às crianças que são acompanhadas pela professora do ensino especial, que desloca-se à sala duas vezes por semana. • Nesta referência utilizam as seguintes determinações: crianças com necessidades especiais, cuidados especiais, atraso de desenvolvimento global e perturbações do comportamento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fazem também menção às crianças que recebem apoio terapêutico.
Trabalho de Equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns projectos evidenciam haver reuniões de modo a que o processo educativo seja observado, avaliado e reajustado. • O educador e a equipa devem: colaborar na procura de soluções, participar no planeamento de actividades em conjunto, participar em reuniões de reflexão e discussão de problemas educativos e a valorização do trabalho de cada membro.
Trabalho com a docente da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> • É referido que semanalmente são dispensados alguns minutos destinados à troca de informação com a educadora do ensino especial, informação referente à criança que desfruta do apoio.
Interacção Família/Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa Pedagógica e os pais funcionam como um todo de forma a conseguirem dar resposta às necessidades da criança. • Todos os projectos evidenciam a necessidade de trabalhar em colaboração com a família e com a equipa da Intervenção Precoce.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação, adaptação das práticas e processos que serão objecto de reformulação sempre que necessário. • A avaliação permite ir corrigindo e adequando o processo educativo na aprendizagem e no interesse da criança e reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas.
Prestação das famílias na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • É feita através dos diálogos que são mantidos diariamente e nos momentos de avaliação onde há uma troca de ideias daquilo que a criança aprende.
Modos de actuação conjunta	<ul style="list-style-type: none"> • A planificação de actividades de animação e de apoio à família; acompanhamento da execução das actividades; reuniões; informações diárias e comunicação de processos e resultados. • A presença da família nas festas, convívios, reuniões, na aquisição de material de desperdício, em pesquisas, acções de formação desenvolvidas pela escola e em acções de sensibilização.

Nos projectos consultados estava inscrita a necessidade de todos os elementos da equipa se reunir para responder às dificuldades da criança.

Nestes projectos, a participação das famílias é entendida como uma parceria com o jardim de infância.

A família é envolvida e participa na maioria das actividades propostas pela equipa, ou seja, na vida quotidiana dos seus filhos no contexto escola. Contudo, em nenhum documento verificámos que a família decide sobre ou organiza estas actividades.

Ao que tudo indica ocorre trabalho de equipa entre a educadora do ensino regular e a educadora do ensino especial, no entanto os pais não são envolvidos neste processo.

A prestação das famílias na avaliação parece ser condição importante para os educadores, pois aproveitam os diálogos que são mantidos diariamente e os momentos de avaliação com os pais para trocar ideias acerca do desenvolvimento da criança. Contudo, não se sabe se os educadores conjugam essa prestação das famílias no trabalho a desenvolver posteriormente com as crianças.

De uma forma global, consegue-se extrair dos projectos a ideia que o trabalho em parceria com as famílias é valorizado. Mas, ao que tudo indica há dificuldade em colocá-lo em prática. Pois é mencionado nalguns projectos que devido às circunstâncias da vida profissional, alguns dos pais não colaboram activamente, não correspondendo desta forma às iniciativas de aproximação entre educador/pais ou escola/pais. Cabe ao educador encontrar as melhores formas de motivar a participação dos pais.

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo pretendia averiguar como são implementadas as práticas de Intervenção Precoce e, particularmente, como colaboram educadores, técnicos e famílias numa comunidade da Região Autónoma da Madeira, denominada em código por “Boa Esperança” Para o efeito, incluímos no estudo 16 técnicos de IP (oito educadoras do ensino regular, quatro docentes especializadas e quatro técnicos) e 11 famílias com o objectivo de conhecer:

- as concepções dos educadores e dos técnicos de IP sobre o trabalho em equipa e para a promoção do trabalho em contexto;
- as formas de intervenção e avaliação colaborativas existentes entre as educadoras, os técnicos de educação especial e os pais para a promoção do desenvolvimento da criança e sua qualidade de vida;
- como é que o trabalho entre as educadoras, técnicos e pais se reflecte no apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de actividades.

Envolvimento dos pais nas práticas de intervenção precoce. A nível teórico, os educadores e técnicos de Intervenção Precoce mencionam princípios de envolvimento da família nos programas e relações de parceria pais/profissionais. Contudo, os dados recolhidos nos questionários dos pais e na análise documental indica-nos dificuldades na partilha de informação entre técnicos e pais durante o processo de intervenção e avaliação, não sendo por isso, possível falar numa relação de parceria tal como é definida por Turnbull, Turbiville e Turnbull (2000). Os pais desejam mais informação e aprender mais com os técnicos sobre como educar e ensinar os seus filhos. Este interesse dos pais constituiu em si uma força para a própria intervenção.

Numa *intervenção centrada na família*, as suas decisões devem ser apoiadas e respeitadas e os serviços que lhes são prestados devem ter a preocupação de fortalecer o seu funcionamento no intuito de manter e melhorar o bem-estar da família (Bailey & McWilliam, 1993; Dunst, Trivette & Deal, 1988; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). O conjunto dos dados sugere duas práticas nesta comunidade: uma em que a família não é totalmente incluída com vista à melhor participação e envolvimento na intervenção do seu filho; e outra em que a família é incluída com as suas preocupações, prioridades e partilha de informação.

Nesta comunidade, seis profissionais que participaram neste estudo não definiram objectivos com base nas prioridades e preocupações da família e não deram o poder de decisão à família. O foco da atenção, intervenção e avaliação é ainda muito centrado na criança, embora a intervenção centrada na família seja defendida por todos os profissionais em entrevista. Não podemos igualmente deixar de mencionar que em termos de formação específica, apenas, 10 profissionais detinham formação na área da IP. Mas, em termos de experiência em IP, somente contabiliza-se 8 técnicos com prática nesta área. Num trabalho de equipa, técnicos mais experientes e com mais formação podem ter um papel importante na supervisão e integração dos restantes técnicos.

Componente relacional das práticas. Segundo o relato dos técnicos e a opinião das famílias, a componente relacional das práticas de ajuda centradas na família assenta numa relação próxima e de confiança. Os profissionais frisam o respeito que nutrem pelas famílias e a convicção nas suas competências.

Os dados indicam que embora os profissionais defendam uma filosofia de fortalecimento e capacitação das competências das famílias não são expressas nos PIAF's essas iniciativas. Não obstante, nas sessões com a criança, ainda que, informalmente pode ser dado algum estímulo à família. A intervenção deve oferecer conhecimentos, capacidades, competências e recursos sem desvalorizar o conhecimento, as capacidades e os recursos da família (Hanft, Rush & Shelden, 2004).

Objectivos da intervenção. Constatámos neste estudo, que são poucos os objectivos definidos com base nas rotinas das crianças e seus contextos. A intervenção deve ser levada a cabo no domicílio ou nos contextos de vida (como a creche) para, por um lado, integrar a intervenção na rotina da criança e, por outro, operar a mudança no seio desses contextos (Portugal, 1998; Breia, Almeida & Colôa, 2004).

Embora todos os profissionais entrevistados considerem que os PIAF's são de apoio à família, apuramos que seis técnicos não definiram objectivos para a família. Os objectivos que aparecem em primeira linha no PIAF são o resultado da avaliação do desenvolvimento, daí a preocupação com os aspectos ligados à promoção do desenvolvimento da criança e serem poucos os objectivos definidos para adaptação da criança à sua realidade. Não obstante, a intervenção a desenvolver com o objectivo de apoiar o processo de desenvolvimento da criança, depende da percepção e definição da família sobre o que considera prioritário para a sua criança e a sua família conjugando as rotinas e rituais próprios/únicos da família. É importante pedir à família

que descreva as rotinas diárias como meio de perceber quem está envolvido na vida da criança (McWilliam, 2003).

Avaliação. No que diz respeito à avaliação da criança, esta é feita com base em instrumentos formais nomeadamente a *Schedule of Growing Skills* (Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil) e os objectivos definidos para a criança vão ao encontro das dificuldades apresentadas nas diferentes áreas. A avaliação é feita numa perspectiva diagnóstica, não funcional e descontextualizada.

Esta opinião é comum a diferentes autores que consideram que continua a predominar uma abordagem desenvolvimental focada na criança (Weston et al., 1997). Na opinião destes, apesar de os profissionais terem aumentado os seus conhecimentos nas áreas respeitantes à família e procurarem pôr em prática abordagens transdisciplinares, ainda se limitam a utilizar esses conhecimentos de forma somente adicional.

A aplicação de outro instrumento formal de referência e que não é sistemático a sua utilização é a *Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR)*. Este instrumento é um contributo bastante valioso para a planificação da intervenção mas somente dois PIAF's consultados tinham em anexo este documento. Para a melhoria da qualidade das práticas é essencial uma atenção particular à EBR porque esta, para além de constituir um instrumento que permite delinear objectivos funcionais e baseados nas rotinas, serve de suporte à avaliação e à realização do PIAF (instrumento que pressupõe a participação efectiva de todas as famílias na sua elaboração).

No que respeita aos *Projectos Curriculares de sala* sobressai a ideia que o trabalho em parceria com as famílias é valorizado. Contudo, os educadores podem aproveitar as capacidades e conhecimentos dos pais para entre todos poderem desenvolver-se e enriquecer o Projecto Curricular. Com efeito, somente metade dos entrevistados atribui tarefas de responsabilização aos pais.

O processo de desenvolvimento do currículo é de natureza colaborativa e os pais podem trabalhar directamente com as crianças e educadores de forma a complementar e desenvolver um currículo integrado (Correia e Serrano, 1998). A aprendizagem é algo que é continuado e exige de todos. Como tal tem de haver partilha continuada de trabalhos e se necessário mudar práticas também com os adultos, envolvendo todos quanto estão próximos das crianças.

Avaliação da satisfação das famílias. A avaliação da satisfação das famílias em intervenção precoce permite melhorar a qualidade do serviço prestado, bem como

pode melhorar a participação e o papel das famílias no processo de intervenção (Lanners & Mombaerts, 2000).

A um nível muito geral, podemos afirmar que as famílias apoiadas pela equipa de intervenção precoce desta comunidade se encontram globalmente satisfeitas com o serviço que lhes é prestado.

No que respeita às capacidades, necessidades e direitos dos filhos, as famílias revelam ter algum conhecimento. Todavia, estão conscientes que ainda têm muito para aprender. Uma das tarefas da equipa é ajudar os pais a compreenderem as aquisições da criança. Este é um processo que requer tempo, reflexão, esclarecimento e troca de experiências e de saberes entre todos os intervenientes no programa de intervenção.

A maioria das famílias não se considera co-responsável pelas decisões tomadas pela equipa. Analisando os PIAF's distinguem-se dois tipos de participação da família: uma efectiva participação na elaboração do PIAF e as que participam num único momento (início do ano). Esta última modalidade, indica-nos uma intervenção exclusivamente conduzida pelos técnicos o que constitui um indicador a ponderar na avaliação do sucesso dos programas.

O que é significativo é o facto de as famílias considerarem que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo. Caberá à família decidir quais são os contextos naturais da sua vida e da vida do seu filho (e.g. a casa, a comunidade, os contextos de creche e jardim de infância) em que devem ocorrer experiências de aprendizagem que sejam ricas e significativas e que, simultaneamente promovam ao máximo o desenvolvimento da criança (Dunst, 2006). O esforço terá de ser da parte dos educadores e dos técnicos no sentido de monitorizarem objectivos pertinentes e resultados funcionais para as crianças e suas famílias.

Por fim, gostaríamos de salientar o papel das redes informais na capacitação e apoio à família, nomeadamente os familiares, amigos e vizinhos que lhe são próximos. As famílias identificam-nos e acrecentam que geralmente encontram sempre alguém com quem conversar ou pedir ajuda sempre que necessitam. Nenhuma família participante indicou não ter ninguém com quem possa contar quando precisa de ajuda. As famílias consideram-se igualmente informadas sobre os serviços e recursos existentes na comunidade e mostram-se moderadamente satisfeitas com os mesmos. Estes recursos e apoios constituem sem dúvida um complemento na intervenção, para além de fortalecerem o funcionamento das famílias.

As redes de intervenção precoce prestadas à família devem ser baseadas nos recursos formais e informais existentes na comunidade, de forma a capacitar e a co-

responsabilizar a família na obtenção das necessidades e prioridades apontadas por ela própria (Dunst, Trivette & Deal, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um estudo caso de uma comunidade na Madeira, o presente trabalho discute diferentes tipos de participação da família nas práticas de intervenção precoce (Fuentes, 2012):

- *não envolvimento* – ausência de participação da família. Esta é meramente informada das decisões dos técnicos;

- *envolvimento passivo* – os seus problemas e necessidades são ouvidos mas são os técnicos que fazem o “diagnóstico” e planeiam a intervenção (a família como participante passivo);

- *envolvimento activo* – a equipa formula o plano de intervenção com a família e a família é envolvida nas actividades designadas para a criança (*co-responsabilização da família*);

- *práticas centradas na família* – quando os planos prevêem objectivos e apoios para a criança e para a família, designando para a família recursos da comunidade, aumentando a sua integração social, promovendo competências parentais (capacitação da família) e a família em parceria com a equipa integra nas suas rotinas as estratégias de intervenção.

Estas *experiências capacitantes* vão fortalecer a família na medida em que melhoram a sua auto-estima para além de lhes criar um sentimento de que controlam aspectos importantes da sua vida. No que se refere a este último, tipo de envolvimento parental, integra o modelo de terceira geração da intervenção precoce e a literatura indica que estas práticas são as mais eficazes a obter melhorias no desenvolvimento infantil que perdurem no tempo. A meta da intervenção é a promoção das capacidades da criança, dos pais e da família. Através da utilização de práticas centradas nas famílias, não só os pais são apoiados no sentido de se tornarem mais confiantes e competentes no exercício do seu papel de pais, como também se cria oportunidades de aprendizagem à criança no contexto das suas actividades diárias e das da família.

No nosso trabalho, a comunidade de técnicos analisada efectuava maioritariamente um trabalho inserido nestas últimas duas modalidades de envolvimento da família. Alguns técnicos envolviam activamente a família na construção do PIAF mas não designavam objectivos para a família e baseados nas rotinas (3º fase - *envolvimento activo*). Nalguns casos, esta participação, segundo as famílias, só decorria no início do ano e cabia aos técnicos, ou seja, um pequeno grupo estava na segunda fase da evolução da intervenção precoce (*envolvimento passivo*). Algumas equipas já se encontravam em práticas centradas na família no seio da

equipa. Não apuramos a razão para esta diferença, uma vez que não voltamos ao terreno, para averiguar junto dos profissionais a motivação para estes diferentes estilos de actuação. A legislação nacional e o artigo da legislação madeirense para a intervenção precoce prevêem um conjunto de serviços para a criança e respectiva família mas não esclarece o grau de envolvimento da família nestas práticas, ficando a cargo das equipas o modelo utilizado. Nesse sentido, as práticas estudadas inscrevem-se adequadamente no enquadramento legal, dependendo da formação e experiência dos técnicos o tipo de apoio prestado à família.

Do ponto de vista das práticas da educação de infância, o conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo, onde as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (Silva, 1997).

De modo geral a participação da família não é considerada nas decisões nem os projectos realizados em parceria com os pais. Este continua a constituir, ainda, um desafio nacional (Bairrão & Almeida, 2002; 2005). O educador é o construtor, o *gestor do currículo*, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento, logo deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos (Vasconcelos, 1997).

Quanto à organização do trabalho em equipa, aduzimos no capítulo III que existem vários tipos de práticas: interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Sendo que o trabalho transdisciplinar é considerado o mais eficaz para concretizar práticas centradas na família, verificamos que os técnicos parecem estar numa zona de fronteira deste modelo. Os técnicos reúnem com frequência e discutem conceitos mas ainda concorrem na mesma equipa práticas distintas.

Atendendo à particularidade do estudo, os resultados obtidos não são generalizáveis nem retratam as práticas da Madeira. Com efeito, correspondem, apenas, à experiência estudada de uma comunidade específica. Contudo, o recurso a uma metodologia qualitativa tornou possível recolher dados mais aprofundados e pormenorizados sobre a forma como está a ser posta em prática e como funciona o trabalho em equipa em Intervenção Precoce na comunidade da Boa Esperança.

Dada a limitação temporal deste estudo, não tivemos oportunidade de observação directamente das práticas e do trabalho em equipa. Nesse sentido o nosso estudo é, meramente, suportado pelas representações dos técnicos e pela análise documental. Teria sido, sem dúvida, uma oportunidade de recolher dados

complementares e exemplos provindos dessas práticas. Especulamos que alguns técnicos façam mais do que o previsto no PIAF como relatam nas entrevistas.

Não obstante, cremos que o nosso trabalho deixa várias questões para reflexão sobre práticas de intervenção precoce. Por fim, tomando em conta os dados da literatura revistos nos capítulos teóricos (particularmente sobre estudos das práticas portuguesas) e resultados obtidos deixamos algumas sugestões:

- Proporcionar aos técnicos formação específica e contínua, na área da Intervenção Precoce;
- Redefinir o papel dos técnicos e dos pais, numa lógica de capacitação e co-responsabilização;
- Criar grupos de trabalho de pais e educadores;
- Priorizar os objectivos da intervenção com práticas que valorizem os pontos fortes da família, que enfatizem o valor das rotinas e que se baseiem nos recursos existentes;
- Garantir a qualidade da intervenção com base no modelo transdisciplinar;
- Repensar linhas de Intervenção Precoce promotoras de qualidade e estabilidade de vida para as crianças e respectivas famílias.

O modelo de intervenção precoce é particularmente exigente do ponto de vista do trabalho em equipa, da articulação de serviços, da formação dos técnicos e do esforço pedido às famílias, desta feita, o caminho poderá ser feito pela conjugação de forças.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, I., C. (2002). Intervenção Precoce: Breve Reflexão sobre a Realidade Actual. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 5, 130-143.
- Almeida, I. C., Breia, G., & Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, I. C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Andrada, M. G. (2007). *A Criança com Problemas de desenvolvimento – Falar com a família*. Lisboa: Edição Programa “Ser criança” – Projecto Promover APPC.
- Bailey, D. B. & McWilliam, P.J. (1993). The search for quality indicators. In P. J. McWilliam & D. B. Bailey (Eds.), *Working together with children and families - Case studies in early intervention*. Baltimore: P. Brookes Publishing Co.
- Bailey, Jr., D. & Bruder, M. B. (2005). *Family outcomes of early intervention and early childhood special education: issues and considerations*. California: Early Childhood Outcomes Center.
- Bailey, Jr., D. & Powel, T. (2005). Assessing the information needs of families in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.) *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bailey, D. B., Heebeler, K., & Bruder, M.B. (2005). *Family outcomes survey*. USA: Early Childhood Outcomes Centre.
- Bairrão, J. (2001). Early intervention in Portugal. In Björck-Åkesson, E. & Grandlund, M. (Eds.) *Excellence in early childhood intervention: proceedings of the international reseach symposium. Excellence in early childhood intervention*. Mälardalen University, Västeras, Sweden, October 1999.

- Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2003). *Questões actuais em Intervenção Precoce*. *Psicologia*, vol. XVII (1),15-29.
- Bernardo, A. C., Gronita, J., Pimentel, J. S., Matos, C., & Marques, J. (2009). Boas Práticas Na Intervenção Precoce. *Os nossos filhos são... diferentes. Como podem os pais lidar com uma criança com deficiência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano.
- Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C., Delonis, M. S. (2010). *Maternal sensitivity in dyadic context: Mutual regulation, meaning-making, and reparation*. In: D.W. Davis & M.C. Logsdon (Eds). *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice*. Hauppauge (pp. 59-83). NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bricker, D. & Cripe, J. W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child development. Vol. 1. Theoretical models of human development*. New York: J. Wiley.
- Brown, W. & Conroy, M. (1997). The interrelationship of contexts in early intervention. In S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald. *Contexts of early intervention: systems and settings*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Bruder, M. B. (1996). Interdisciplinary collaboration in service delivery. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention*. A professional resource. pp.27-48. Baltimore: Paul H. Brooks.

Bruder, M. B. (2000b). *The Individual Family Service Plan (IFSP)*. Retirado de <http://endofifecare.tripod.com/juvenilehuntingtonsdisease/id304.html>.

Cerezo, S. S. (1997) Enciclopédia de Educação Infantil Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. *Desenvolvimento afectivo e socialização*, volume II, Ed. Nova Presença.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce- Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. & Rodrigues, D. A. (1999). Country briefing. Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 14, n.º 1, 70-89.

Coutinho, M. T. (2003). Formação Parental: *Avaliação do Impacto na Família*. Psicologia, XVII (1), 227-244.

Decreto-lei nº319/1991, de 23 de Agosto – Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Decreto-lei nº281/2009, de 6 de Outubro – Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M – Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Despacho conjunto n.º 891/99. Diário da República, II Série, n.º 244 de 19-10-99.

Dunst, C. J. (2006). Parent-mediated everyday child learning opportunities: I. Foundations and operationalization. *CASE in Point*. Retirado de http://fipp.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no2.pdf

Dunst, C., Johanson, C., Trivette, C., & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115-126.

Dunst, C. J. & Bruder, M. B. (2002). Values outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Council for Exceptional Children*, vol. 68, 3, 361-375.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families – Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.

EQM-PD: European Quality Management for Persons with Disabilities (2005). Professional Education in Early Intervention Systems in Europe: http://www.eqmpd.com/ebiff/download/professional_education_in_early_intervention_in_europe.pdf.

Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., & Crittenden, P. (2008). Mother-child patterns of interaction: the impact of premature birth and social economical background. *Acta Ethologica*, 12(1): 1-11.

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Actas 4.º Encontro de Investigação e Formação – CIED*. Lisboa: ESELx/IPL.

Fuertes, M. (2011a). Intervenção Precoce: em que perspectiva? *Actas do Conselho Nacional das crianças dos 0 aos 3 anos*, pp. 117-120. Lisboa: CNE.

Fuertes, M. (2011b). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 89-109.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Goldstein, H. (2003). *Naturalistic approaches to communication intervention for children with developmental disabilities*. Seminário de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Hanft, B., Rush, D., & Shelden, M. (2004). *Famílias Coaching e Colegas na Primeira Infância*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Harbin, G. L., McWilliam, R. A., & Gallagher, J. J. (2000). Services for young children with disabilities and their families in S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early intervention*. pp. 387-415. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (S/ data). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lanners, R. & Mombaerts, D. (2000). Evaluation of Parent's satisfaction with Early Intervention Services within and Among European Countries: Construction and Application of a New Parent Satisfaction Scale. *Infants and Young Children*, 12 (3), 61-70.
- Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary Play-Based Intervention: Guidelines for Developing a Meaningful Curriculum for young Children*. Publisher: Brookes, Paul H. Publishing Company.
- Mucchielli, R. (1978) *A entrevista não-directiva*. Brasil: Martins Fontes.
- Mucchielli, R. (1978). *O questionário na pesquisa social*. Brasil: Martins Fontes.
- McGonigel, M. J., Kaufmann, R. K., & Johnson, B. H. (1991). *Guidelines and recommended practices for the individualized family servisse plan*. Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health.
- McGonigel, M. J., Woodruff, G. & Roszmann-Millican, M. (1994). *The transdisciplinary team – a model for family-centered early intervention*. In L. J. Johnson, R. J.

Gallagher, M. J. Zamontagne, J. B. Jordan, B. June, J. Gallagher, P. L. Hutingler & M. B. Karnes (Eds.), Meeting early intervention Challenges. Pp. 95-131. Baltimore: Paul H. Brooks.

McLetchie, B., & Riggio, M. (2002). Communication: Interactive relationships. In L. Alsop (ed.). *Understanding deaf blindness, issues, perspectives, and strategies*. Vol1 (p.445-465). Logan, UT: Ski-Hi Institute.

McNaughton, D. (1994). Measuring parent satisfaction with early childhood intervention programs: current practice, problems and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (2), 88-104.

McWilliam, R. A. (2000). Recommended practices in interdisciplinary models. In S. Sandall, M. E. McLean, & B. J. Smith *DEC Recommended Practices in Early Intervention / Early Childhood Special Education*. Denver: Division of Early Childhood for Exceptional Children.

McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto Editora 2003.

National Child Welfare Resource Center for Family-Centered Practice. Summer 2000. Can We Put Clothes on This Emperor? In Best Practice, Next Practice Retirado de: <http://library.adoption.com/articles/can-we-put-clothes-on-this-emperor.html>.

Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 43-54.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática *Educar em Revista* n. 24, p. 37-66. Brasil: Universidade Federal do Paraná.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Col. CIDINE, Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2005). Educar em creche – o primado das relações, *in Perspectivar Educação*, Revista da Escola Superior de educação de Santa Maria, Porto, nº10/11, 2005, 17-24.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 33-67.
- Rosa, J. & Fuentes, M. (2012). Práticas colaborativas em intervenção precoce: resultados e validação de um inquérito para profissionais (*in press*).
- Sandall, S. (1997). The Family service team. In A. H., Widerstrom, B. A., Mowder, e S. R. Sandall (Eds.) *Infant development and risk* (2nd Edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transaccional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, P. C., Serrano, A. M., Ruivo, J. B. B. (2007) Anexo 6. Retirado de www.anip.net/noticiasdoc/anexo6.pdf.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Silva, C. F., Costa Martins, J. M., & Portugal, G. (2009). Vinculação Precoce e Tolerância ao Stress na Vida Adulta: contributos da neurobiologia. In Gabriela Portugal (org.). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp.287-298). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simeonsson, R. J. (1988). Evaluating the effects of family-focused intervention. In D. B. Bailey Jr e R. J. Simeonsson (Eds.) *Family assessment in early intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.

- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.) (2000). *Handbook of early intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Thurman, S. K. (1997). Systems, ecologies and the context of early intervention. In S. K. Thurman, J. R. Cornwell, & S. R. Gottwald. *Contexts of early intervention: Systems and settings*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.) *Handbook of early intervention*. (2nd ed., pp. 630-650). Cambridge: Cambridge Press.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Weston, D. R., Ivins, B., Heffron, M. C., & Sweet, N. (1997). Formulating the centrality of relationships in early intervention: An organizational perspective. *Infants and Young Children*, 9 (3), 1-12.
- Winton, P. J. (1996). Family-professional partnership and integrated services. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention – A professional resource* (pp. 49-69). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Woods, C. (1999). *Desenvolvimento de programas de intervenção precoce com base nas rotinas diárias*. Seminário de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização à Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira

Anexo B – Autorização ao Director Regional da Administração Educativa

Anexo C – Carta às Directoras das escolas solicitando permissão para efectuar o estudo

Anexo D – Guião da entrevista

Anexo E – Questionário aos profissionais

Anexo F – Questionário de Avaliação da satisfação da família

Anexo G – Carta às famílias

Anexo H – Transcrição de duas entrevistas

Anexo I – Análises de conteúdo das entrevistas

Anexo J – Síntese de dois Projectos Curriculares

**Anexo A – Autorização solicitada à Directora Regional de Educação Especial e
Reabilitação da Região Autónoma da Madeira**

Exm^a Senhora
Directora Regional de
Educação Especial e Reabilitação

-----, na qualidade de Educadora de Infância e neste momento a realizar o Mestrado na área da Educação Especial na escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar informação pertinente relativa à Intervenção Precoce na Região Autónoma da Madeira para o meu trabalho de tese de mestrado. Como tal, pretendo informação relativa ao número de crianças apoiadas pela equipa de intervenção precoce desses serviços e que sejam provenientes da Freguesia de ----- e suas respectivas escolas.

Grata pela atenção.

Com os meus cumprimentos

Funchal, de de 2011

A Educadora

**Anexo B – Autorização solicitada ao Director Regional da Administração
Educativa**

Excelentíssimo Senhor Director Regional
da Administração Educativa da
Região Autónoma da Madeira

Eu, -----, Educadora de Infância e aluna do curso de mestrado de Educação Especial ramo - Problemas Cognitivos e Multideficiência ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio pedir autorização para poder distribuir aos pais das crianças que frequentam as escolas ----- e Jardins de Infância----- de ----- um questionário para avaliação da satisfação das famílias apoiadas pela equipa da Intervenção Precoce. O preenchimento deste questionário será uma forte colaboração no estudo empírico da minha dissertação de mestrado.

Sem outro assunto.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, de de 2011

O meu contacto é: _____

Nome: : _____

Morada: _____

Telefone: _____

TM : _____

Anexo C – Carta às Directoras das escolas solicitando permissão para efectuar o estudo

_____, na qualidade de Mestranda do Curso de Educação Especial - Ramo Problemas Cognitivos e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência a colaboração no estudo empírico da dissertação de mestrado, permitindo desta forma o envio de um questionário de avaliação da satisfação, aos pais das crianças que frequentam essa Instituição e que estão a ser apoiados pela Equipa de Intervenção Precoce.

Atenciosamente

Data ____/____/____

Eu, _____

Directora Pedagógica da _____

declaro ter conhecimento do estudo e autorizo o envio do referido questionário de avaliação da satisfação aos pais das crianças que recebem apoio da equipa de Intervenção Precoce.

A Directora Pedagógica

Data ____/____/____

Anexo D - Guião de Entrevista semi-directiva

Público-alvo: Educadoras do ensino regular
Educadoras da educação especial
Terapeuta da fala
Terapeuta ocupacional
Técnica da psicomotricidade

- **Objectivos Gerais:**
- Conhecer as concepções dos educadores e dos técnicos relativamente à Intervenção Precoce e à Legislação em vigor.
- Analisar e identificar modos de actuação conjunta (intervenção e avaliação) entre educadores, técnicos e família.
- Averiguar como é que o trabalho entre os educadores e os técnicos se reflecte no apoio às crianças na sala de actividades.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
<p align="center"><u>Bloco I</u></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a presença • Informar sobre o tema e os objectivos da entrevista • Garantir o anonimato do conteúdo
<p align="center"><u>Bloco II</u></p> <p>Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce</p>	<p>1. Conhecer o conceito de Intervenção Precoce dos técnicos</p> <p>2. Averiguar como interpretam o trabalho transdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que entende por Intervenção precoce? • Na Legislação de IP da região Autónoma da Madeira, fala-se de trabalho transdisciplinar. O que entende por isso? • No seio da sua equipa discutem o conceito de IP? De que forma?
<p align="center"><u>Bloco III</u></p> <p>Práticas de Intervenção precoce e trabalho colaborativo</p>	<p>1. Conhecer o modelo de trabalho da equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem sinaliza os casos? • Que tipo de apoios a nível da IP são prestados? Em que locais são prestados? • De que forma os técnicos da educação especial colaboram com os educadores do ensino regular? • Com que frequência ocorre esse trabalho colaborativo e de que forma o fazem? • A equipa de IP limita-se unicamente ao apoio das crianças? Explícite a sua resposta?

<p style="text-align: center;"><u>Bloco IV</u></p> <p>Relação Técnicos/Família</p>	<p>1. Conhecer o tipo de relação entre os técnicos e a família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que importância atribui à relação técnicos/família? • Como é que costumam incluir os elementos da família no trabalho em equipa? (Na definição de objectivos, na planificação, na intervenção e avaliação dos resultados) • Considera que os pais valorizam o trabalho em equipa? Justifique?
<p style="text-align: center;"><u>Bloco V</u></p> <p>Práticas centradas na Família</p>	<p>1. Compreender as estratégias usadas para capacitar e co-responsabilizar a família</p> <p>2. Conhecer a importância atribuída pelos técnicos ao papel da família na promoção do desenvolvimento da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias utilizam para capacitar e co-responsabilizar a família? • Considera que os pais devem ter um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança? Em que medida?

Anexo E - Questionário aos profissionais

Dados pessoais dos profissionais

Idade _____

Género

Feminino

Masculino

Profissão _____

Anos de Serviço _____

Habilitações Académicas

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento

Pós Graduação

Anos de serviço em IP _____

Formação Específica em IP

Sim

Não

Se sim:

Congressos, Seminários

Oficinas de Formação

Cursos (Formação Permanente
Pós Graduação, Mestrado)

Estágio em IP (Igual ou superior
a um ano)

Anexo F – Questionário às famílias

PARTE I

Elementos de caracterização da Família

Idade da mãe -----

Idade do pai -----

Número de filhos -----

Profissão da mãe -----

Profissão do pai -----

Habilitações Literárias da mãe -----

Habilitações Literárias do pai -----

Com quem vive a criança:

Pai Mãe irmãos Tios (s)

Tia (s) Avó Avô Primos

Outros _____

Tipos de Apoio

Rendimento Social de Inserção e Subsídio de Desemprego -----

Rendimento Social de Inserção e outros Apoios -----

Rendimento Social de Inserção, Subsídio de Desemprego e outros Apoios -----

Só Rendimento Social de Inserção -----

Só Subsídio de Desemprego -----

Outros -----

Sem qualquer Apoio -----

Inquérito

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DA FAMÍLIA

Instruções de Preenchimento:

- Nas páginas seguintes, assinale com um círculo o número que melhor descreve a sua família neste momento. Se algum dos itens descreve a sua família, mas não completamente, assinale o número anterior (por exemplo, se o item número 3 descreve a sua família, mas não completamente, então assinale o número 2).
- Tenha em conta que a sua família deverá estar incluída nalgum item. Responda de acordo com a sua opinião e experiência ou com base na opinião de toda a família

PARTE II

A. Conhecimento dos pontos fortes, capacidades e necessidades especiais do(a) seu (sua) filho(a)

1- O (A) seu (sua) filho(a) está a crescer e a aprender. Compreende o desenvolvimento do(a) seu (sua) filho(a)?

1	2	3	4	5	6	7
Estamos a começar a compreender o desenvolvimento do(a) nosso(a) filho(a).		Temos uma compreensão básica do desenvolvimento do(a) nosso(a) filho(a), mas ainda temos muito para aprender.		Temos uma boa compreensão do desenvolvimento do(a) nosso(a) filho(a).		Compreendemos muito bem o desenvolvimento do(a) nosso(a) filho(a).

2-Algumas crianças têm necessidades médicas especiais, algumas incapacidades ou atraso no desenvolvimento. O que sabe das necessidades especiais do(a) seu(sua) filho(a)?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento não sabemos muito.		Já aprendemos algumas coisas, mas ainda temos muitas perguntas sem resposta.		Sabemos muito, mas ainda precisamos ou queremos saber mais.		Por agora, confiamos que sabemos grande parte do que precisamos de saber.

3- Os profissionais que trabalham convosco e com o(a) vosso(a) filho(a) pretendem saber se o seu trabalho tem tido resultados. Considera que o(a) seu(sua) filho(a) está a progredir?

1	2	3	4	5	6	7
Por agora, não conseguimos notar que o(a) nosso(a) filho(a) está a progredir.		Por vezes, conseguimos notar que o(a) nosso(a) filho(a) está a progredir, mas ainda temos muito para aprender.		Geralmente conseguimos notar que o(a) nosso(a) filho(a) está a progredir.		Quase sempre conseguimos notar que o(a) nosso(a) filho(a) está a progredir.

B. Conhecimento dos direitos do(a) seu(sua) filho(a)

4- Podem existir vários programas e serviços disponíveis para o(a) seu (sua) filho(a) e a sua família. Tem conhecimento dos programas e serviços disponíveis?

1	2	3	4	5	6	7
Estamos a começar a conhecer os programas e serviços disponíveis.		Conhecemos alguns programas e serviços, mas ainda temos muito que conhecer.		Acreditamos conhecer a maioria dos programas e serviços disponíveis.		Conhecemos muito bem os programas e serviços disponíveis.

5- É frequente os profissionais reunirem com os pais para planificar serviços ou actividades. Sente-se à vontade para participar nestas reuniões?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento, não nos sentimos muito à vontade para participar nestas reuniões.		Não nos sentimos muito à vontade em participar nestas reuniões, mas participamos.		Sentimo-nos à vontade em participar nestas reuniões.		Sentimo-nos muito à vontade em participar nestas reuniões.

6- As famílias com crianças com necessidades especiais têm direitos específicos e há organismos a quem podem recorrer caso não se sintam satisfeitos. Conhecem os seus direitos e sabem o que fazer se não se sentirem satisfeitos?

1	2	3	4	5	6	7
Não temos a certeza dos nossos direitos nem do que fazer se não estamos satisfeitos.		Compreendemos os nossos direitos básicos, mas não temos a certeza de todas as nossas opções se não estamos satisfeitos.		Acreditamos que conhecemos a maioria dos nossos direitos e sabemos o que fazer se não estamos satisfeitos		Estamos muito conscientes dos nossos direitos e sabemos rigorosamente o que fazer se não estamos satisfeitos.

C. Ajuda para que o(a) seu (sua) filho(a) se desenvolva e aprenda

7- Todos os pais ajudam os seus filhos a desenvolverem-se e a aprender, mas algumas vezes é difícil saber o que fazer. Como descreve a sua aptidão para ajudar o seu filho a aprender e a desenvolver-se?

1	2	3	4	5	6	7
Necessitamos saber muito mais sobre como ajudar o nosso filho a desenvolver-se e a aprender.		Sabemos o básico para ajudar o nosso filho a desenvolver-se e a aprender, mas ainda temos muitas dúvidas.		Sentimo-nos bastante seguros de que sabemos como ajudar o nosso filho a desenvolver-se e a aprender.		Sentimo-nos totalmente seguros de que sabemos como ajudar o nosso filho a desenvolver-se e a aprender.

8- Todos os pais tentam ajudar os seus filhos a comportar-se de forma apropriada, mas algumas vezes é difícil saber o que fazer. Como descreve a sua habilidade para ajudar o(a) seu (sua) filho(a) a comportar-se de forma apropriada?

1	2	3	4	5	6	7
Necessitamos saber muito mais sobre como ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a comportar-se de forma apropriada.		Sabemos o básico para ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a comportar-se de forma apropriada, mas ainda temos muitas dúvidas.		Sentimo-nos bastante seguros de que sabemos como ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a comportar-se de forma apropriada.		Sentimo-nos totalmente seguros de que sabemos como ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a comportar-se de forma apropriada.

9- A sua família trabalhou com os profissionais para desenvolver um plano para ajudar o(a) seu (sua) filho(a) a aprender novas competências e comportamentos. Como pode ajudar o(a) seu (sua) filho(a) a aprender ou a praticar estas novas competências em casa e na sociedade?

1	2	3	4	5	6	7
Ainda não começámos a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a aprender ou a praticar estas competências e comportamentos.		Começámos a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a aprender ou a praticar estas competências mas ainda não o fazemos com regularidade		Com alguma frequência ajudamos o nosso filho a aprender ou a praticar estas competências mas não o fazemos com a regularidade que gostaríamos.		Regularmente ajudamos o(a) nosso(a) filho(a) a aprender ou a praticar estas competências e comportamentos.

The Early Childhood Outcomes Center (2005) – Traduzido e adaptado por Fernandes (2011)

D. Formação de sistemas de apoio

10- Muitas pessoas sentem que falar com outras pessoas ajuda a ultrapassar os problemas que estão a enfrentar ou a valorizar as coisas boas que ocorrem. A sua família tem alguém em quem confiar para ouvir e conversar?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento, não temos ninguém com quem conversar acerca das coisas que estão a acontecer na nossa vida.		Provavelmente podemos encontrar pelo menos uma pessoa com quem conversar, mas não estamos muito satisfeitos com a situação.		Geralmente temos outras pessoas com quem conversar		Efectivamente temos pessoas nas nossas vidas para conversar sempre que precisamos.

11- Por vezes as famílias dependem da ajuda de outras pessoas quando precisam, por exemplo, de ir a algum lugar, de alguém que cuide do(a) seu(sua) filho(a) quando têm de se ausentar... Tem alguém com quem contar quando precisa de ajuda?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento a nossa família não tem ninguém com quem possa contar quando precisa de ajuda		Numa emergência temos pessoas a quem pedir ajuda, mas não para as actividades da vida diária.		Geralmente há alguém a quem podemos pedir ajuda quando necessitamos.		Quase sempre temos alguém a quem podemos pedir ajuda quando necessitamos.

12- A maioria das famílias tem actividades que gostam de fazer. Até que ponto a sua família é capaz de fazer coisas de que gosta?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento é muito difícil fazer as actividades de que gostamos.		Podemos participar em algumas actividades de que gostamos, mas não tanto como desejaríamos.		Participamos em muitas das actividades de que gostamos.		Participamos em quase todas as actividades de que gostamos.

The Early Childhood Outcomes Center (2005) – Traduzido e adaptado por Fernandes (2011)

E. Opinião acerca da Intervenção Precoce

13- Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a conhecer e a entender os seus direitos?

1	2	3	4	5	6	7
A Intervenção Precoce não nos ajudou a conhecer os nossos direitos.		A Intervenção Precoce fez pouco para nos ajudar a conhecer os nossos direitos.		A Intervenção Precoce fez um bom trabalho para nos ajudar a conhecer os nossos direitos.		A Intervenção Precoce fez um excelente trabalho para nos ajudar a conhecer os nossos direitos.

14- Até que ponto os serviços de Intervenção Precoce ajudaram a sua família a transmitir eficazmente as necessidades do(a) seu (sua) filho(a)?

1	2	3	4	5	6	7
A Intervenção Precoce não nos ajudou a transmitir eficazmente as necessidades do(a) nosso(a) filho(a).		A Intervenção Precoce ajudou-nos muito pouco a transmitir eficazmente as necessidades do(a) nosso(a) filho(a).		A Intervenção Precoce ajudou-nos bastante a transmitir eficazmente as necessidades do(a) nosso(a) filho(a).		A Intervenção Precoce ajudou-nos de forma excelente a transmitir eficazmente as necessidades do(a) nosso(a) filho(a).

15- Até que ponto o apoio dos serviços de intervenção precoce auxiliaram a sua família a ajudar o(a) seu (sua) filho(a) a desenvolver-se e a aprender?

1	2	3	4	5	6	7
A Intervenção Precoce não nos auxiliou a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a desenvolver-se e a aprender.		A Intervenção Precoce auxiliou-nos muito pouco a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a desenvolver-se e a aprender.		A Intervenção Precoce auxiliou-nos bastante a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a desenvolver-se e a aprender.		A Intervenção Precoce auxiliou-nos de forma excelente a ajudar o(a) nosso(a) filho(a) a desenvolver-se e a aprender.

F. Envolvimento da família nos programas de Intervenção Precoce

16- Normalmente os profissionais criam momentos para o planeamento e implementação de objectivos em conjunto (profissionais/pais). Considera-se parte da equipa de Intervenção Precoce e sente-se como parceiro/agente activo e responsável?

1	2	3	4	5	6	7
Neste momento, não nos consideramos como responsáveis e parte da equipa de IP		Temos consciência que devemos fazer parte da equipa de IP mas não nos consideramos como tal		Consideramo-nos parte da equipa de IP mas não nos sentimos como agentes activos e responsáveis		Consideramo-nos parte da equipa de IP e sentimo-nos como agentes activos e responsáveis

17- Tem uma efectiva participação na elaboração do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF)?

1	2	3	4	5	6	7
Não temos uma efectiva participação na elaboração do PIAF		Estamos incluídos no PIAF mas não participamos.		Participamos na elaboração do PIAF num único momento (início do ano)		Temos uma efectiva participação na elaboração do PIAF

18- Reconhece que a sua participação e intervenção é essencial em todo o processo educativo?

1	2	3	4	5	6	7
A nossa participação e intervenção não é muito essencial		Reconhecemos que a nossa participação e intervenção é essencial mas não participamos nem intervimos o quanto gostaríamos		A nossa participação e intervenção é essencial		A nossa participação e intervenção é muito essencial

Anexo G - Carta às Famílias

Exmas Famílias

Sou Educadora de Infância e neste momento estou a realizar o meu trabalho de mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

É meu objectivo avaliar a satisfação das Famílias com os Serviços de Intervenção Precoce que estão a receber. Desta forma envio este questionário, o qual peço que respondem e o entreguem preenchido na respectiva sala do vosso filho.

A meta final deste trabalho será promover uma melhor adequação das respostas às necessidades e desejos das famílias e crianças.

Se surgir qualquer dúvida relativamente a alguma questão deixem-nas em branco, solicitando posteriormente ajuda à educadora da educação especial esclarecimento em relação às mesmas.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais.

Agradeço a vossa colaboração.

Com os meus cumprimentos.

A Educadora

Anexo H -Transcrição de duas Entrevistas

Entrevista 1

Entrevistador: O que entende por Intervenção precoce?

Entrevistado: Então... a Intervenção Precoce é a intervenção que se faz... neste caso desde bebés, todos os...os...desde técnicos e também docentes especializados que às vezes pode acontecer... mas logo desde bebés, desde que nascem. A Intervenção precoce é feita desde que nascem.

Entrevistador: Na Legislação de IP da região Autónoma da Madeira, fala-se de trabalho transdisciplinar. O que entende por isso?

Entrevistado: O trabalho transdisciplinar que se fala aqui, que tá na legislação é todo o trabalho que ocorre desde o docente especializado pelos técnicos especializados e também se.... com a família e com a escola no caso de...a criança... se a criança está na escola.

Entrevistador: No seio da sua equipa discutem o conceito de IP? De que forma?

Entrevistado: Sim. Sim. É assim normalmente é sempre quando a equipa se reúne numa... é sempre.... Como é que hei-de explicar (Ah Ah). É sempre com a preocupação de traçar as melhores estratégias, medidas, objectivos para melhorar determinadas questões com as crianças.

Entrevistador: Quem sinaliza os casos?

Entrevistado: Toda e qualquer pessoa pode sinalizar, desde a família à professora do regular.

Entrevistador: Que tipo de apoios a nível da IP são prestados? Em que locais são prestados?

Entrevistado: Que tipos de apoio? São prestados? Ah.... De... a nível de saúde e educacional, ou seja, na saúde temos as terapias: ocupacional, a psicomotricidade, a terapia da fala, fisioterapia, também podem ser prestados cuidados médicos. A nível educacional é os docentes. Os locais podem ser em casa como na escola.

Entrevistador: De que forma os técnicos da educação especial colaboram com os educadores do ensino regular?

Entrevistado: De que forma? É assim, como é que hei de explicar.... O docente do especial e os técnicos devem... se falarmos mais em técnicos é reunirem-se pelo menos periodicamente para traçar os objectivos, e esses objectivos e estratégias têm que ser transmitidos com... em reuniões de equipa com o docente do regular. E.... como o docente especializado trabalha dentro da sala de aula, automaticamente aqui as estratégias são feitas, nem.... Nós nem nos reunimos, estamos sempre a aplicar e a ver quais as estratégias que se melhor aplicam naquela criança e para o grupo e dentro da sala de aula, ou seja, estamos sempre em permanente colaboração, sempre dentro da sala de aula acontece isso com o docente do especial e o docente do regular. Com os técnicos é que há mais reuniões de equipa que se reúnem também dentro da escola, já não dentro da sala.

Entrevistador: Com que frequência ocorre esse trabalho colaborativo e de que forma o fazem?

Entrevistado: com que frequência? Se for com a reunião de equipa mais ou menos...tenta-se sempre fazer pelo menos uma vez por mês, a equipa toda quando envolvem outros técnicos. Com a docente especializada praticamente todas as semanas há sempre um trabalho colaborativo.

Entrevistador: A equipa de IP limita-se unicamente ao apoio das crianças? Explique a sua resposta?

Entrevistado: Não. Este trabalho tem de ser feito também com a família porque primeiro de tudo ta a família, vemos as rotinas da família e ver quais os... às vezes os pais podem estar muito mais stressantes e por exemplo o técnico tem que estar sempre atento para conseguir melhorar a situação da família, desde os momentos das rotinas, desde o vestir, o acordar ou alimentação como também às vezes determinadas preocupações e dar indicações à família por exemplo para ter determinados subsídios ou terem determinados apoios, indicar e orientar a família nesse sentido.

Entrevistador: Que importância atribui à relação técnicos/família?

Entrevistado: Acho que é muito muito importante. Muito importante. Para já deve haver uma relação muito próxima e de muita proximidade dos técnicos com a família para também depois colaborar porque o nosso problema é a criança e então todos juntos, família e técnicos ver o melhor para essa criança.

Entrevistador: Como é que costumam incluir os elementos da família no trabalho em equipa? (Na definição de objectivos, na planificação, na intervenção e avaliação dos resultados)

Entrevistado: Na elaboração neste caso... do ... quando a gente traça os objectivos temos sempre em conta.... Há objectivos ao traçar que traçamos tanto...só para a família como também família/escola. Por exemplo...não sei se quer que dê um exemplo...por exemplo imaginemos que a família não tem o hábito de fazer uma... de contar histórias à criança. Se a criança tem problemas de atenção, cognitivo ou mesmo a nível da fala, contar histórias e incutir essa rotina na família por exemplo é um objectivo, porque não começar a pedir à família para fazer isso pelo menos uma vez por semana. Por exemplo que a criança tenha problemas na... a nível da construção de frases. Sempre incentivar à construção de frases pequeninas não é... neste caso às vezes duas ou três palavras e aí pode se aplicar tanto para a família, a família tem que ter esse cuidado por exemplo uma vez por dia o incentivar a criança a construir frases como também na escola. Por exemplo aqui há um objectivo que tanto dá para a escola como para a família e há os só direccionados para a família às vezes quando é mais do que uma rotina em casa. E uma forma de os avaliarmos é pelo menos haver com muita frequência as reuniões para vermos até que ponto é que esse objectivo e as estratégias que foram delineadas para esse objectivo estão a funcionar e se estão a funcionar. Pronto se conseguirmos esse objectivo, aumentá-lo gradualmente, ou seja, por exemplo as histórias se colocarmos uma vez por semana, vamos aumentar para duas vezes por semana e assim sucessivamente até conseguirmos com que essa rotina já seja um....espontânea e não um objectivo mesmo...ok tem que fazer isto...não...isso depois já se torna uma rotina mesmo, que já faça parte da rotina da família.

Entrevistador: Considera que os pais valorizam o trabalho em equipa? Justifique?

Entrevistado: Acho que sim. Sim, sim, sim. É assim só o facto de eles verem a nossa preocupação e todos os técnicos reunidos e preocupados em melhorar a criança e nós sempre tentando transmitir a confiança e valorizar sempre pontos fortes que a criança tem e nunca tar a falar dos pontos fracos mas principalmente valorizar também as qualidades dessa criança transmite confiança aos pais e os pais aí começam a valorizar cada vez mais o nosso trabalho e quando começam a ver pequenas conquistas então aí, cada vez mais vão valorizando e muitas vezes e de uma forma espontânea perguntam sempre como é que a criança vai quando nos encontram e sempre receptivos a novas sugestões.

Entrevistador: Que estratégias utilizam para capacitar e co-responsabilizar a família?

Entrevistado: Por exemplo um...quando determinados objectivos isto...Depois de conhecermos a família e aplicando por exemplo a EBR que é a entrevista às famílias e conhecendo os momentos da família desde a criança quando acorda, a alimentação, quando sai à rua...hummm (pausa) ...aí nós ao conhecermos pormenores quando situações stressantes que acontecem na família ao sugerirmos e também ao atribuímos objectivos e as estratégias que eles têm que fazer, aí também já vai...dar aquela responsabilidade e os pais têm sempre em atenção, então a partir daí...porque eles nunca pensaram como é que haviam de fazer aquilo. Como têm alguém que lhes dão... Porquê que não faz isto? Damos sempre aquela responsabilidade e a partir daí eles também interessarem-se cada vez mais em cumprir aquilo que eles também querem que se melhore. Porque eles começando a ver melhorias ainda mais importância e mais responsáveis se vão tornando na (Pausa) ...em determinadas situações.

Entrevistador: Considera que os pais devem ter um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança? Em que medida?

Entrevistado: Sim. Eu acho que desde que eles nascem devem sempre serem bastante...deve haver sempre muito incentivo e motivação para novas aprendizagens a todos os níveis. E sempre a importância também com o bem-estar da criança e hummm... para a promoção do desenvolvimento global de tudo, tudo.

Entrevista 2

Entrevistador: O que entende por Intervenção precoce?

Entrevistado: Intervenção Precoce é o conjunto de serviços e apoios transdisciplinares a crianças até aos 6 anos e suas famílias, no âmbito da saúde, educação e segurança social.

Entrevistador: Na Legislação de IP da Região Autónoma da Madeira, fala – se de trabalho transdisciplinar. O que entende por isso?

Entrevistado: Nas equipas transdisciplinares existe uma partilha de papéis. Os técnicos trabalham em conjunto, planificando, partilhando, resolvendo problemas, ensinando e aprendendo além das suas disciplinas.

Entrevistador: No seio da sua equipa discutem o conceito de IP? De que forma?

Entrevistado: Sim. Na definição dos objectivos do projecto de intervenção precoce, nas reuniões de supervisão e discussão e estudo de casos.

Entrevistador: Quem sinaliza os casos?

Entrevistado: Os estabelecimentos de educação, o Centro de Desenvolvimento da Criança, os pais.

Entrevistador: Que tipo de apoios a nível da IP são prestados? Em que locais são prestados?

Entrevistado: Os apoios são a nível da avaliação e intervenção com as crianças, avaliação das necessidades das famílias, trabalhar nos ambientes naturais das crianças....por exemplo no jardim-de-infância e no domicílio.

Entrevistador: De que forma os técnicos da educação especial colaboram com os educadores do ensino regular?

Entrevistado: Através de reuniões formais e de contactos informais, são seguidas estratégias de intervenção centradas nas rotinas.

Entrevistador: Com que frequência ocorre esse trabalho colaborativo e de que forma o fazem?

Entrevistado: Sempre que se justifique. Pondera-se, reajusta-se....enfim.

Entrevistador: A equipa de IP limita-se unicamente ao apoio das crianças? Explique a sua resposta?

Entrevistado: Não. A intervenção precoce deve ser centrada na família. A equipa procura apoiar as famílias conhecendo a sua dinâmica e rotinas através da escala baseada nas rotinas. A partir desta identificam-se preocupações e prioridades das famílias que procuramos incluir no plano de intervenção (PIAF).

Entrevistador: Que importância atribui à relação técnicos/família?

Entrevistado: A relação técnicos /família é fundamental devendo existir uma responsabilidade partilhada, colaboração e práticas proactivas.

Entrevistador: Como é que costumam incluir os elementos da família no trabalho em equipa? (Na definição de objectivos, na planificação, na intervenção e avaliação dos resultados)

Entrevistado: Os pais participam no processo de avaliação e intervenção da criança reunindo periodicamente com os técnicos para definir e avaliar os objectivos do PIAF.

Entrevistador: Considera que os pais valorizam o trabalho em equipa? Justifique?

Entrevistado: De uma forma geral sim dado que não existe uma sobreposição de papéis e os pais recebem os apoios e recursos que necessitam de forma integrada e coordenada, não existindo problemas de comunicação.

Entrevistador: Que estratégias utilizam para capacitar e co-responsabilizar a família?

Entrevistado: Normalmente é através de programas de competências parentais, reuniões com os pais, encontro de pais.

Entrevistador: Considera que os pais devem ter um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança? Em que medida?

Entrevistado: Sim. Os pais são os principais prestadores de cuidados e agentes de socialização das crianças, sendo que o desenvolvimento das crianças depende em grande parte do seu contexto familiar.

Anexo I – Análises de conteúdo das Entrevistas

Bloco	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de entrevistados que emitiu esta opinião
II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce	Intervenção Precoce	Conceito	É a intervenção que se faz desde que a criança nasce e envolve todos os técnicos	(...) é a intervenção que se faz (...) desde bebês,(...) todos(...) desde técnicos(...) docentes especializados E1	1
				(...) mas logo desde bebês, E1	
				(...) desde que nascem. E1	
				A Intervenção precoce é feita desde que nascem. E1	
			É a intervenção que se faz logo que se tem consciência do problema e o mais cedo possível	(...) intervenção que a gente faz logo que se tem consciência do problema da criança. E2	9
				É um despiste. E2	
				(...) intervir o quanto antes E3	
				(...) o mais cedo possível, E3	
				o mais precoce. E3	
				(...) sinalizá-la o quanto antes(...) E4	
				É a intervenção antecipada (...) E5	
				(...) é agir o mais rapidamente possível com a criança E7	
				(...) actuar precocemente num problema, E11	
				(...) antecipadamente. E11	
				(...) agir o mais cedo possível E14	
				(...) detectar problemas o mais precocemente. E15	
			(...) agir o mais cedo possível E16		
(...) agir atempadamente. E16					
É a intervenção que se faz às crianças dos 0 aos 6 anos e às suas famílias	(...) conjunto de serviços e apoios transdisciplinares a crianças até aos 6 anos e suas famílias, (...). E8	6			
	Entre os 0 e os 6 anos de idade, são as faixas				

<p align="center">II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Conceito</p>	<p>É a intervenção que se faz às crianças dos 0 aos 6 anos e às suas famílias</p>	<p><i>etárias em que há um maior impacto no desenvolvimento da criança. E9</i></p>	<p align="center">5</p>
				<p><i>(...) no decorrer dessas mesmas idades que a intervenção precoce deve ocorrer. E9</i></p>	
				<p><i>Na DREER a intervenção ocorre na faixa etária dos 0 aos 6 anos. E9</i></p>	
				<p><i>(...) consiste na prestação de serviços dirigidos à família e à criança E10</i></p>	
				<p><i>(...) destina-se a crianças em idades baixas e respectivas famílias (...). E10</i></p>	
				<p><i>Na RAM (...) a IP intervém com crianças dos 0 aos 6 anos. E10</i></p>	
				<p><i>(...)prestação de serviços educativos e terapêuticos a crianças até os 6 anos .E12</i></p>	
				<p><i>(...) conjunto de procedimentos que tomamos dos 0 aos 6 anos .E15</i></p>	
	<p align="center">Objectivos</p>	<p>É prevenir e minimizar dificuldades ou outros factores de risco</p>	<p><i>É um bocado prevenir. E6</i></p>		
			<p><i>A IP tem por objectivo prevenir .E9</i></p>		
			<p><i>É prevenir. E15</i></p>		
			<p><i>(...) minimizar eventuais dificuldades que possam surgir em crianças E9</i></p>		
			<p><i>inseridas em ambientes de risco E9</i></p>		
			<p><i>(...)ou com risco estabelecido(...) E9</i></p>		
			<p><i>(...) reduzir ou minimizar factores de risco E10</i></p>		
<p><i>(...) de deficiência no desenvolvimento da criança. E10</i></p>					

<p align="center">II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Objectivos</p>	<p>É prevenir e minimizar dificuldades ou outros factores de risco</p>	(...)em situação de risco estabelecido, biológicoe ambiental. E10	<p align="center">14</p>	
				(...) todas as crianças que estejam em risco de atraso de desenvolvimento. E12		
				(...) manifestem deficiência ou NEE. E12		
				(...) diminuir as dificuldades da criança. E6		
				(...) as medidas que tomamos para poder ajudar as crianças E6		
				(...) minimizar as dificuldades que apresentam. E6		
				Minimizar e ultrapassar essas dificuldades. E6		
			<p align="center">Formas de discussão</p>	<p>Discutem o conceito em reuniões de equipa semanais, mensais e de supervisão</p>		Sim. E1
						Sim. E1
						(...) é sempre quando a equipa se reúne E1
						Discutimos. E2
						Sim. E5
						Falamos muito. E5
						Sim. E6
Sim. E7						
Sim E8						
(...)nas reuniões de supervisão e discussão de estudo de casos. E8						
Discutimos em reuniões de IP semanais E9						
(...)reuniões de supervisão (mensalmente) E9						
Sim. E10						
Nas reuniões de equipa, E10						
Reuniões gerais de supervisão. E10						
Sim e11						
Discutimos. E11						
Normalmente temos reuniões de três em três						

II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce	Intervenção Precoce	Formas de discussão	Discutem o conceito em reuniões de equipa semanais, mensais e de supervisão	semanas e discutimos estudos de caso fictícios E11	
				Sim. E12	
				Sim. E13	
				(...) dia a dia discutimos esse conceito E13	
				Sim E14	
				Sim E15	
				Discutimos. E15	
				(...) discutimos e intervimos. E15	
				Através de discussões com a educadora do ensino especial, E15	
				Sim. E16	
			Falamos, discutimos, ponderamos, avaliamos...etc. E16		
			Não muito. E3	2	
			Sabemos que é importante (...) não discutimos. E3		
			A intervenção precoce não é muito abordada. E3		
			Não discutimos muito. E4		
Não há muito tempo. E4					
Sempre com a preocupação de traçar os melhores objectivos e estratégias para a criança e sua família tendo em conta as suas características, diagnóstico e necessidades	(...) sempre com a preocupação de traçar as melhores estratégias, medidas, objectivos para melhorar determinadas questões com as crianças. E1	11			
	(...) como se abordam os objectivos, a avaliação das crianças, as estratégias que devem ser utilizadas para cada caso. E2				
	Quando fazemos os projectos temos em consideração as características das crianças e				

<p align="center">II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Intervenção Precoce</p>	<p align="center">Objectivos de discussão</p>	<p align="center">Sempre com a preocupação de traçar os melhores objectivos e estratégias para a criança e sua família tendo em conta as suas características, diagnóstico e necessidades</p>	<p>a sua idade. E5</p>	
				<p>(...) planeamos conforme essas características(...) E5</p>	
				<p>Trocamos várias impressões acerca das várias necessidades e dificuldades das crianças, daquilo que podemos fazer com elas. E6</p>	
				<p>(...) também a nível das estratégias que podemos usar e muitas vezes alterar em função do desempenho das mesmas. E6</p>	
				<p>Discutindo o melhor a fazer com as crianças, (...) E7</p>	
				<p>Na definição dos objectivos do projecto de intervenção precoce, (...) E8</p>	
				<p>Avaliando as situações E12</p>	
				<p>(...) sempre(...) de encontro às necessidades da criança e de forma a minimizar efeitos negativos no seu desenvolvimento. E12</p>	
				<p>Estudando (...)a situação das famílias e indo de encontro às suas necessidades e preocupações. E12</p>	
				<p>Falando das dificuldades das crianças e das preocupações apresentadas pelas famílias./E13</p>	
				<p>(...) tendo em conta os dados que temos e os diagnósticos das crianças. E14</p>	
				<p>(...)de acordo com o que é melhor para aquela criança. E14</p>	
<p>Com os pais também discutimos através da troca de informações pertinentes e tentando</p>					

	Intervenção Precoce	Objectivos de discussão	<p>Sempre com a preocupação de traçar os melhores objectivos e estratégias para a criança e sua família tendo em conta as suas características, diagnóstico e necessidades</p>	<p><i>compreender as situações apresentadas pelos pais e que constituem preocupação para os mesmos. E15</i></p> <p><i>Falamos sobre as preocupações dos pais e tentamos ir ao encontro das mesmas traçando objectivos e estratégias. E16</i></p>	
	Trabalho Transdisciplinar	Conceito	<p>Trabalho de equipa, constituído por todos os elementos intervenientes no projecto de intervenção: educadores, técnicos e famílias</p>	<p><i>(...) todo o trabalho que ocorre desde o docente especializado pelos técnicos especializados. E1</i></p> <p><i>(...). com a família , com a escola(...) E1</i></p> <p><i>(...) o trabalho em equipa. E2</i></p> <p><i>O trabalho feito em equipa, E2</i></p> <p><i>(...) por todos os elementos que intervêm na realização do diagnóstico da criança. E2</i></p> <p><i>É quando está interligado o trabalho com todos os intervenientes do processo. E3</i></p> <p><i>(...) a escola, a família, técnicos especializados... psicólogo, assistentes sociais. E3</i></p> <p><i>(...)um trabalho de equipa(...)E3</i></p> <p><i>Todos a trabalharem pelo mesmo. E3</i></p> <p><i>(...) o trabalho iniciado na sala (...)que tem a colaboração da educadora do ensino especial e de outros técnicos e famílias E5</i></p> <p><i>Os técnicos trabalham em conjunto.(...) E8</i></p> <p><i>(...) as equipas de IP (...) são constituídas por profissionais de diversas áreas de formação. E10</i></p>	

II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce	Trabalho Transdisciplinar	Conceito	Trabalho de equipa, constituído por todos os elementos intervenientes no projecto de intervenção: educadores, técnicos e famílias	Trabalho transdisciplinar ultrapassa uma única pessoa. E11	
				É uma equipa. E11	
				É o trabalho em equipa, E12	
				(...) um trabalho em conjunto com o professor do regular, psicólogos e terapeutas de modo a obter-se e a trocar-se informações sobre os alunos para uma melhor intervenção. E12	
				(...) todos os técnicos envolvidos no projecto. E13	
				É o trabalho de equipa, e13	
				(...) o trabalho de equipa. E14	
				(...) o trabalho em equipa. E15	
				(...) articulação e inter-ajuda do trabalho entre vários técnicos. E16	
				Não está a par da Legislação	
É o trabalho com a comunidade	(...) é o trabalho com a comunidade. E4	1			
Nunca ouviu falar nem sabe o que é	Nunca ouvi falar nem sei o que significa. E7	1			
Objectivos	Não é todos os elementos a intervir directamente mas seleccionar um profissional responsável que conte com o apoio de retaguarda dos restantes profissionais da equipa	O objectivo do trabalho transdisciplinar não é assegurar que a criança tenha todos os elementos de uma equipa técnica a intervir, E9	2		
		(...) de acordo com o seu diagnóstico clínico ou NEE e necessidades da família, exista um elemento a intervir directamente, E9			
		(...) à retaguarda uma equipa multidisciplinar que dê suporte e orientações. E9			
		(...) consiste (...) em seleccionar um profissional consoante as maiores necessidades da criança e da família(...)será			

II Concepções dos educadores e dos técnicos face à Intervenção Precoce	Trabalho Transdisciplinar	Objectivos	Não é todos os elementos a intervir directamente mas seleccionar um profissional responsável que conte com o apoio de retaguarda dos restantes profissionais da equipa	<i>o responsável por determinado caso. E10</i>	
				<i>contando (...) com o apoio de retaguarda dos restantes profissionais da equipa . E10</i>	

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Sinalização dos casos	Qualquer pessoa pode sinalizar	<i>Toda e qualquer pessoa pode sinalizar E1</i>	2
				<i>Qualquer pessoa pode sinalizar E12</i>	
			A educadora do regular	<i>(...) professora do regular, E1</i>	11
				<i>(...) o educador da criança do regular, E2</i>	
				<i>É o educador da sala, E3</i>	
				<i>A educadora da sala E4</i>	
				<i>A educadora da sala E5</i>	
				<i>É a educadora. E6</i>	
				<i>A educadora do regular. E7</i>	
				<i>A educadora do regular, E13</i>	
				<i>A educadora da sala E14</i>	
				<i>(...) é a educadora do regular. E15</i>	
			<i>A educadora do regular E16</i>		
			A família	<i>(...) a família E1</i>	8
				<i>os pais E2</i>	
<i>e outras vezes os pais. E4</i>					
<i>(...)os pais. E5</i>					
<i>os pais. E8</i>					
<i>(...) a família, E9</i>					
<i>Os casos são sinalizados pelas famílias, E10</i>					
<i>(...) a família. E12</i>					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Sinalização dos casos	Por outras entidades externas: Centro de Desenvolvimento da Criança, Centro de Saúde e Segurança Social	(...) a criança também é sinalizada por outras entidades externas E3	9
				(...) o centro de desenvolvimento da criança, E3	
				(...) centro de segurança social, E3	
				o hospital E3	
				o Centro de Desenvolvimento da Criança, E8	
				e a saúde. E9	
				(...) pelos serviços de saúde E10	
				(...) o centro de saúde E10	
				(...) centro de desenvolvimento da criança. E10	
				(...) centro de desenvolvimento da criança. E11	
				a saúde, E12	
				os serviços sociais E12	
				(...) as crianças também vêm sinalizadas pelo Centro de Desenvolvimento da Criança. E13	
			(...) o Centro de Desenvolvimento da Criança. E14		
			(...) sinalizada pelo Centro de Desenvolvimento da Criança. E16		
			Os Estabelecimentos de Educação	Os estabelecimentos de educação, E8	5
				a escola E9	
				pelos escolas, E10	
				jardins de infância E10	
(...) é a escola E11					
A escola, E12					
o jardim de infância, E12					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Apoios prestados	Serviços de Saúde e terapias (Fala, Psicomotricidade, Educacional)	(...) na saúde temos as terapias: ocupacional, a psicomotricidade, a terapia da fala fisioterapia, E1	12
				(...) podem ser prestados cuidados médicos. E1	
				Apoios ao nível (...) terapia ocupacional, psicomotricidade, terapia da fala, fisioterapia E2	
				(...) as terapeutas. E5	
				(...) terapeutas da fala e ocupacional. E6	
				(...) terapia ocupacional, da fala (...) E7	
				Os apoios (...) terapêutico e social. E9	
				(...) terapêuticos. E10	
				(...)saúde E12	
				(...) segurança social. E12	
				(...) terapia da fala E13	
				(...) ocupacional pelas terapeutas da DREER. E13	
				(...) tem as terapias E14	
				(...) terapias da fala, psicomotricidade. E15	
				Psicologia	
		(...) também apoio psicológico E3			
		Dependendo do problema das crianças tem a psicóloga E5			
		Também a psicóloga presta apoio. E6			
		(...)apoio psicológico. E7			
		Os apoios (...) a nível psicopedagógico, E9			
(...) são prestados apoios psicopedagógicos					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Apoios prestados	Psicologia	E10	12
				(...) psicológico E11	
				(...) a psicóloga. E14	
			Serviços de Educação	(...) Educacional E1	
				A nível educacional é os docentes. E1	
				(...) docente especializado que vem dar apoio mais directo à criança. E3	
		A educadora por sua vez tenta utilizar estratégias que ajudem a criança a progredir E3			
		A educadora da educação especial é que presta esse apoio. E4			
		Faz um acompanhamento mais direccionado às crianças com dificuldades. E4			
			A educadora do ensino especial que vai à escola. E5		
			São prestados apoios pela educadora do ensino especial E6		
			Apoio pedagógico pela educadora do ensino especial, E7		
		Apoio pedagógico, E12			
		Apoio pedagógico pela educadora do ensino especial da DREER E13			
	A educadora do ensino especial presta apoio pedagógico E14				
	Apoio pedagógico pela educadora do ensino especial E15				
	Apoio pedagógico. E16				
Locais em que são prestados	Em casa	Os locais podem ser em casa E1	7		
		(...) apoio domiciliário feito pelo educador especializado. E2			
		(...) e em casa. E2			
		Em certos casos até podem ir a casa. E3			

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Locais em que são prestados	Em casa	em casa, E3	16
				(...) em casa. E5	
				trabalhar nos ambientes naturais das crianças.... E8	
				(...) domicílio. E8	
				(...) nos domicílios. E9	
			(...)domicílios . E10		
			Na escola	(...)como na escola. E1	
				(...)nas escolas E2	
				Na sala (escola), E3	
				O apoio é prestado na escola mais propriamente na sala. E4	
				Os apoios são prestados na escola, E5	
				Na escola no contexto sala. E6	
				Na escola, E7	
				(...) no jardim de infância E8	
				Os locais (...) são na creche, jardim de infância, prés... E9	
				(...) locais de intervenção são: nos infantários, prés,... E10	
Na escola mais propriamente na sala de actividades E11					
Nos Centros de Apoio Psicopedagógico, Centro de Saúde e Centro de Desenvolvimento da Criança	Os apoios são prestados na escola, E12				
	O apoio pedagógico na escola, E13				
	Os locais, (...) na escola E14				
	O apoio é dado na escola E15				
	Na escola E16				
(...)dentro da escola E3	10				
No CAP – Funchal (...) E2					
No centro de desenvolvimento,(...) E3					
(...)centro de segurança social, (...) E3					
No hospital E3					

<p style="text-align: center;">III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo</p>	<p style="text-align: center;">Trabalho de equipa</p>	<p style="text-align: center;">Locais em que são prestados</p>	<p style="text-align: center;">Nos Centros de Apoio Psicopedagógico, Centro de Saúde e Centro de Desenvolvimento da Criança</p>	No Centro de Desenvolvimento da Criança, E5	4
				(...) Centro de Saúde E5	
				No CAPE7	
				(...) centro de saúde. E7	
				Nos centros de apoio psicopedagógico E9	
				(...) centros de apoio psicopedagógico. E10	
				(...) hospital, E12	
				(...) centros de saúde E12	
				(...) nos CAAP quando as terapeutas não podem se deslocar à escola. E12	
				as terapias no CAAP. E13	
	(...) no CAAP. E14				
	(...) já tive crianças que recebiam apoio através do centro de saúde E14				
	(...) Centro de Desenvolvimento da Criança. E14				
(...) no CAAP. E15					
<p style="text-align: center;">Formas de colaboração</p>	<p style="text-align: center;">Reúnem-se em conjunto para traçar objectivos e estratégias</p>	(...) reunirem-se (...) periodicamente para traçar os objectivos E1			
		(...) todos esses objectivos e estratégias têm que ser transmitidos (...) em reuniões de equipa com o docente do regular. E1			
		(...) estamos sempre a aplicar e a ver quais as estratégias que se melhor aplicam naquela criança e para o grupo E1			
		(...) posteriormente delineando objectivos e estratégias que superem as dificuldades da criança. E2			
		são seguidas estratégias de intervenção centradas nas rotinas. E8			
		dicas de como intervir (...) E14			

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Formas de colaboração	Colaboram, trocam informações e materiais	É um trabalho sistemático. E14	11
				(...) estamos sempre em permanente colaboração, E1	
				(...) há colaboração com a educadora do ensino especial, E5	
				A educadora do ensino especial também colabora E2	
				(...) conversamos sobre a problemática da criança, E3	
				(...) trocamos experiências, partilhamos ideias, documentação. E3	
				(...) a educadora da educação especial questiona sobre o que estou a trabalhar E4	
				(...) trás actividades que vão de encontro ao meu trabalho. E4	
				Costumamos trocar informações acerca das crianças que recebem apoio E4	
				(...) trocamos alguns materiais. E4	
				(...) há um cuidado por parte da educadora do ensino especial em saber os temas que estou a tratar para assim dar continuidade. E5	
				(...) trata os mesmos temas e os mesmos conteúdos com as crianças que recebem apoio mas de uma forma mais simples. E5	
				(...) troca de ideias com a educadora do ensino especial, E6	
na partilha de materiais (...) jogos adequados a cada criança, E10					
(...) através do fornecimento de informação solicitada pelos educadores, E10					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Formas de colaboração	Colaboram, trocam informações e materiais	Às vezes trabalhamos em conjunto E11	12
				(...) sempre que sou solicitada ajudo naquilo que posso e naquilo que sei. E11	
				Em tudo o que possa ajudar estou lá. E11	
				(...) a psicóloga por exemplo trabalha mais comigo do que com a educadora do regular (...) depois eu troco ideias com a educadora do regular. E11	
				Esta por sua vez reúne com os terapeutas e depois transmite-nos as informações. E13	
				(...)falamos como decorreram as actividades, E14	
				Ela colabora e orienta o trabalho que devemos fazer com as crianças do apoio. E16	
				(...)dou a conhecer a planificação que elaboro... o tema que estou a trabalhar no momento. E3	
			Através das conversas informais e reuniões	(...) através dos diálogos com a educadora, com os pais ... E2	
				Através de diálogos e reuniões. E2	
				Através de diálogos(...) E3	
				Na sala temos os diálogos informais mas bastante produtivos E6	
				(...) nas conversas informais. E15	
				(...) através das conversas informais E16	
	Com os técnicos é que há mais reuniões de equipa E1				
	(...) diálogos regulares. E6				
	(...) reuniões formais E8				
	(...) contactos informais, E8				

<p align="center">III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo</p>	<p align="center">Trabalho de equipa</p>	<p align="center">Formas de colaboração</p>	<p align="center">Através das conversas informais e reuniões</p>	Através de reuniões. E13	<p align="center">8</p>
				Fazemos reuniões, E14	
				(...) avaliando e fazendo o relatório técnico pedagógico a partir dessa avaliação E2	
				Fazendo avaliações... dando orientações E9	
				Os técnicos colaboram com as equipas do regular na avaliação das crianças, E10	
				(...) na passagem de informação referente aos resultados da avaliação, E10	
				(...) na elaboração e avaliação dos PIAFs. E10	
				Na verificação da evolução da criança, E12	
				Na análise dos seus progressos, E12	
				(...) no que é preciso fazer para melhorar o desenvolvimento da criança. E12	
				Fazemos o ponto da situação dos PIAFs. E13	
				(...) nas coisas a melhorar, E14	
				Pondera-se, reajusta-se(...) E8	
				(...) estamos a avaliar constantemente. E12	
				Ficam sempre dicas do que fazer a seguir. E12	
Discutimos as situações, aquilo que fazemos, aquilo que é importante melhorar, avaliamos, damos sugestões... E15					
<p align="center">Trabalham dentro da sala</p>	E.... Como o docente especializado trabalha dentro da sala de aula, (...) E6				
	sempre dentro da sala de aula acontece isso com o docente do especial e o docente do regular. E6				
	A educadora do ensino especial trabalha dentro da sala com a criança que tem				

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Formas de colaboração	Trabalham dentro da sala	dificuldades	
				(...) também no grande grupo. E5	
				(...) intervindo directamente com as crianças nos contextos educativos. E9	
				(...)a fazer uma actividade a educadora do ensino especial dá continuidade a essa actividade(...)	
				pois ela apoia a criança dentro da sala. E15	
				(...) através da observação naturalista da criança nos diferentes contextos. E2	
				(..) as outras crianças também participam no trabalho que a educadora do ensino especial trás para os meninos do apoio. E5	
				A educadora do ensino especial apoia a criança dentro da sala, E16	
				(...) ela apoia as crianças dentro da sala. E13	
				(...) acompanha aquilo que estamos a fazer com as outras crianças E13	
(...) fica do lado das crianças com mais dificuldades. E13					
A educadora fica a par daquilo que estou a fazer e depois da continuidade. E14					
Apoio dado fora da sala	Reúnem mensalmente	Reúnem mensalmente	às vezes acontece o apoio ser dado fora da sala E16	2	
			(...) e o outro em separado. E3		
Frequência	Reúnem mensalmente	Reúnem mensalmente	(...)com a reunião de equipa pelo menos uma vez por mês, E1	3	
			(...) dois em dois meses reunimos para avaliação do PIAF. E6		
			Todos os meses fazemos reuniões com a educadora do ensino especial. E13		

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Frequência	Reúnem semanalmente	Com a docente especializada (...) todas as semanas há sempre um trabalho colaborativo. E1	14
				Todas as semanas. E2	
				(...) sempre duas vezes por semana. E3	
				Uma vez que a educadora presta o apoio duas vezes por semana, E3	
				(...) duas vezes por semana. E4	
				A educadora do ensino especial presta apoio duas vezes por semana. E5	
				É duas vezes por semana. E6	
				Com a educadora do ensino especial é duas vezes por semana. E7	
				(...) trabalho colaborativo ocorre semanalmente E9	
				(...) semanalmente nos casos em que as intervenções ocorrem em contexto educativo. E10	
				(...) todas as semanas nas reuniões de equipa, Uma vez por semana. E11	
				(...) duas vezes por semana E13	
				É duas vezes por semana. E14	
				duas vezes por semana quando a educadora vem prestar apoio E15	
			(...) uma vez por semana E16		
Reúnem sempre que se justifique	(...) sempre que a técnica se desloca à instituição, Esse trabalho é quase diário. E3	9			

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Frequência	Reúnem sempre que se justifique	Falamos quando ela chega sobre o que vamos fazer, (...)no início.... mesmo quando chega. E4	14
				(...) aproveitamos para conversar no início, antes das actividades. E5	
				Sempre que se justifique. E8	
				(...) nos momentos de reunião técnica para discussão dos casos, que recebem o apoio da equipa de intervenção precoce. E9	
				Com os restantes técnicos é uma vez por período. E7	
				Caso contrário ocorre periodicamente em reuniões formais de discussão de casos, elaboração, reavaliação e redefinição de objectivos dos PIAFs. E10	
				Conversamos sempre antes e depois do apoio que é prestado ao aluno. E12	
				Sempre que solicitamos a educadora do ensino especial, esta presta apoio. E13	
			A equipa não se limita unicamente ao apoio das crianças	Não. E2	
				Não. E3	
				Não. E4	
				Não. E5	
				Não. E6	
				Não. E7	
Não. E8					
Não. E10					
Não. E11					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Apoios prestados pela equipa de IP	A equipa não se limita unicamente ao apoio das crianças	Não. E12	13
				Não. E13	
				Não. E14	
				Não. E15	
				Não. E16	
			A equipa apoia a família	(...) trabalho tem de ser feito também com a família E1	
				(...) porque primeiro de tudo tá a família, E1	
				(...) desde os momentos das rotinas (...) como também (...) determinadas preocupações E1	
				(...) dar indicações à família (...) para ter determinados subsídios E1	
				(...) terem determinados apoios, indicar e orientar a família nesse sentido. E1	
				Também alarga o seu apoio à família. E2	
				Também apoia e orienta os pais. E3	
				A equipa também orienta os pais E4	
				A equipa também apoia a família. E5	
				(...) estende o apoio até à família. E6	
				(...) também apoia a família. E7	
				A equipa procura apoiar as famílias, (...) E8	
Também apoiamos a família E1					
Também apoia a família dando apoio social E12					
Também apoiam a família. E13					
Os pais também precisam ser apoiados. E13					
(...) os pais também precisam de apoio social e é nosso papel e dos técnicos dar directrizes					

III Práticas de Intervenção Precoce e trabalho colaborativo	Trabalho de equipa	Apoios prestados pela equipa de IP	A equipa apoia a família	nesse sentido. E13	1
				A equipa também apoia a família. E14	
				Apoiamos também a família. E15	
				Também se apoia os pais. E16	
				(...) no apoio que pode ser dado à família E3	
				(...), as reuniões que os técnicos fazem para orientar a família. E3	
			(...) apoios (...) a nível da avaliação e intervenção com as crianças e avaliação das necessidades das famílias E8		
Apoia as outras crianças do grupo	A educadora também apoia as outras crianças do grupo sala. E7				
	(...) não se limita somente às crianças do apoio. E7				

Bloco	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
IV Relação Técnicos/Família	Tipo de relação	Relação Técnicos-Família	A relação técnicos /família é muito importante	(...) é muito muito importante. Muito importante. E1	15
				(...) é de uma importância fulcral, E3	
				É muito importante a relação técnicos/família, E4	
				É extremamente importante. Muito importante. E5	
				O diálogo entre a família e a equipa é muito importante E5	

IV Relação Técnicos/Família	Tipo de relação	Relação Técnicos-Família	A relação técnicos /família é muito importante	Acho que é muito importante (...) mesmo muito importante. E6	10
				É muito importante. E7	
				A relação técnicos /família é fundamental E8	
				Extrema relevância e importância para o sucesso da implementação do programa de intervenção precoce. E9	
				A relação técnicos/família é muitíssimo importante. E10	
				Importantíssimo. E11	
				É muito importante, E12	
				Muito importante. E13	
				É importante.	
				É fundamental. E14	
				É muito importante E15	
			É muito importante. E16		
			Por isso é fundamental a relação técnicos/família. E16		
			(...) deve haver uma relação muito próxima e de muita proximidade dos técnicos com a família (...) E1		
(...) para também depois colaborar E1					
Tem de haver confiança, colaboração e articulação de trabalho entre técnicos e família	Toda a equipa de Intervenção Precoce trabalha (...) no sentido de ajudar a família com o filho, (...) E2				
(...) dando-lhe estratégias e conselhos para que os pais também possam trabalhar em casa, E2					

IV Relação Técnicos/Família	Tipo de relação	Relação Técnicos-Família	Tem de haver confiança, colaboração e articulação de trabalho entre técnicos e família	(...)Tem de haver um feedback entre técnicos e família para proveito da criança, nosso e dos pais. E7	
				(...) devendo existir uma responsabilidade partilhada, colaboração e práticas proactivas. E8	
				Sem uma relação de confiança mútua não vamos a lado nenhum e também de respeito, (...) E11	
				Tem de haver colaboração entre família/técnicos E13	
				Sem os pais e sem articulação do trabalho dos técnicos com a família nada se consegue fazer. E14	
				(...)tem de haver continuidade de trabalho entre os dois parceiros. E15	
				Tem de haver comunicação e inter-ajuda de ambas as partes. E16	
				É muito mais produtivo o trabalho em equipa e o objectivo é que a criança tenha sucesso. E16	
				(...) trabalhando em equipa podemos alcançar aquilo a que nos propomos,(...) E3	
				(...)é “remar para o mesmo lado E3	
				Não pode ser um trabalho isolado. E3	
Há muito dialogo com a família. E16					
Ajuda a compreender determinadas atitudes e comportamentos das crianças e a solucioná-los	(...) o nosso problema é a criança e então todos juntos, família e técnicos ver o melhor para essa criança. E1	7			
	(...) determinados comportamentos da criança				

IV Relação Técnicos/Família	Tipo de relação	Relação Técnicos-Família	Ajuda a compreender determinadas atitudes e comportamentos das crianças e a solucioná-los	que só vamos compreender dialogando com os pais. E4	
				Dialogando compreendemos o que se passa em casa e vice-versa. E4	
				(...)uma relação onde os pais se sintam à vontade, falem dos problemas e daquilo que lhes perturba isso é salutar. E5	
				(...) vai ajudar a perceber determinadas atitudes e comportamentos das crianças. E5	
				(...)se houver confiança da parte deles e perceberem que estamos ali para ajudar tudo se consegue. E5	
				As crianças (...) têm comportamentos diferentes nos diferentes contextos e se houver uma relação de diálogo mais regular com os pais vamos compreender melhor determinados comportamentos. E6	
				Discutindo ideias encontramos soluções em conjunto em prol da criança e da família. E7	
				(...)em conjunto ajudam no desenvolvimento da criança. E12	
				(...)em conjunto damos as melhores respostas. E13	
				(...)dar directrizes do trabalho a desenvolver em casa com a criança (...)com o objectivo de se conseguir aquilo que se define nos objectivos a alcançar. E13	
			Equipa e família juntam-se para traçar o plano de intervenção	(...) nos casos em que a intervenção é realizada no CAP há um envolvimento dos	12

<p style="text-align: center;">IV Relação Técnicos/Família</p>	<p style="text-align: center;">Família</p>	<p style="text-align: center;">Formas de inclusão</p>	<p style="text-align: center;">Equipa e família juntam-se para traçar o plano de intervenção</p>	<p><i>pais na própria intervenção E10</i></p>	
				<p><i>A família participa em tudo. E11</i></p>	
				<p><i>Eles aceitam, eles intervêm, ajudam na planificação...E11</i></p>	
				<p><i>(...)um empenho por parte dos pais, ou seja, eles gostam de participar em tudo.E12</i></p>	
				<p><i>Sempre que são chamados a intervir estão lá...E12</i></p>	
				<p><i>Toda a equipa e família junta-se para traçar um plano - o PIAF E14</i></p>	
				<p><i>(...)na elaboração do plano individualizado à família que é o PIAF E9</i></p>	
				<p><i>Tudo isto é transposto para o PIAF e a intervenção é feita não só pela equipa como pelos pais. E13</i></p>	
				<p><i>Pedimos a colaboração dos pais na intervenção.</i></p>	
				<p><i>Planificamos para os pais intervir (...)E12</i></p>	
				<p><i>Incluimos a família com o propósito desta dar continuidade ao trabalho que fazemos (...)E15</i></p>	
				<p><i>(...) tem de haver ligação entre o nosso trabalho e o da família.E15</i></p>	
				<p><i>Os pais colaboram muito e em tudo o que é necessário.E15</i></p>	
				<p><i>Toda a equipa fala com os paisE16</i></p>	
<p><i>A intervenção diz respeito a todos, E16</i></p>					
<p><i>(...) o PIAF já vem predefinido e depois acrescenta-se mais alguma coisa conforme falamos com os pais.E7</i></p>					
<p><i>Reunimos com os pais sempre que é necessário</i></p>					

IV Relação Técnicos/Família	Família	Formas de inclusão	Equipa e família juntam-se para traçar o plano de intervenção	(...) sempre que se justifica. E5
				(...) colaboram com o que é proposto pela equipa de IPE 10
				Tornando-se parceiros de intervenção. E10
				A intervenção precoce deve ser centrada na família E8
				As práticas actuais de IP visam acima de tudo uma intervenção centrada na família, da qual faz parte a criança. E9
				A família deverá ser o elemento chave na intervenção E9
				(...)deverá ser corresponsabilizada pelo sucesso e implementação da mesma. E9
				Actualmente preconiza-se uma intervenção centrada na família E10
				(...) a família é envolvida no processo de intervenção E10
				Sendo corresponsabilizada pelo sucesso da mesma. E10
				(...) a IP deve privilegiar uma abordagem centrada na família. E10
				Tanto que o PIAF é um plano individual de apoio à mesma. E2
				Em IP só faz sentido que o trabalho seja feito com a família no sentido de a envolver e de a capacitar para lidar com os seus filhos. E10
Os pais devem ser encarados como parceiros de intervenção e corresponsabilizados pelo sucesso da mesma. E10				
Sem pais.....digo família não é possível ter				

IV Relação Técnicos/Família	Família	Formas de inclusão	Equipa e família juntam-se para traçar o plano de intervenção	sucesso nas práticas de intervenção precoce. E9	4	
				Devem colaborar trabalhando em equipa com os profissionais. E2		
				Os pais estão presentes na reunião de apresentação do PIAF E7		
			Equipa traça o plano de intervenção e complementa-o posteriormente com a família	(...) damos a conhecer o trabalho que vamos fazer, (...) nomeadamente os objectivos pretendidos E3		
				Quando apresentamos o PIAF aos pais, perguntamos se concordam com o que planeamos E4		
				Quando apresentamos aos pais estes dão sugestões (...) nós por sua vez também procuramos saber se querem que complete com mais algum objectivo. E5		
				Digamos que o PIAF já vem predefinido E7		
			A intervenção é elaborada a partir das preocupações da família e rotinas da criança	Tem a ver com o feedback que a família nos transmite em relação ao comportamento (...) rotinas da criança em casa E2		7
				(...) suas preocupações. E2		
				A partir daqui elabora-se a intervenção, (...) o que é preciso resolver. E2		
Acatamos as suas ideias e preocupações E4						
(...) comparamos o que a criança faz na escola e o que faz em casa, (...) as diferentes realidades. E6						
(...) em conversa com os pais também é						

IV Relação Técnicos/Família	Família	Formas de inclusão	A intervenção é elaborada a partir das preocupações da família e rotinas da criança	colocado as sugestões/preocupações dos pais E7	10
				(...) quando contactamos com a família ficamos a par das dificuldades da criança. E13	
				Os pais são ouvidos e vice-versa. E13	
				No início tem a apresentação da família e aí discutimos os casos de forma individual com essa família, nomeadamente o que vamos fazer. E14	
				(...) identificam-se preocupações e prioridades das famílias que procuramos incluir no plano de intervenção (PIAF). E8	
				(...) Há objectivos (...) que traçamos (...) só para a família E1	
				(...) como também família/escola. E1	
	São definidos objectivos e estratégias para a família e para a criança	(...) há um objectivo que tanto dá para a escola como para a família E1			
		(...) há os só direccionados para a família E1			
		(...) definimos objectivos para os pais (...) E6			
		(...) actividades para os pais darem continuidade E6			
		(...) a nível das rotinas da criança em casa damos dicas para aquilo que devem fazer, E6			
		(...) a trabalhos que iniciamos na escola e não só... E6			
		(...) sugerimos actividades E6			
(...) transformamos isso em objectivos.					
Há objectivos para a criança e objectivos para a família. E7					
reunindo periodicamente com os técnicos para definir e avaliar os objectivos do PIAF.					

IV Relação Técnicos/Família	Família	Formas de inclusão	São definidos objectivos e estratégias para a família e para a criança	e delineação de novos objectivos. E9		
				(...) os objectivos pretendidos, a intervenção E3		
				Planificamos para os pais intervir e depois analisamos resultados. E12		
				Planificamos para as crianças e para a família E15		
				(...) depois planeamos para a criança e para a família. E16		
				(...) é para a família e para a criança. E16		
				(...) em conjunto vamos encontrar soluções para as situações. E13		
	São feitas as observações necessárias e tudo é registado, incluindo a intervenção da família em casa. E14					
				A família é incluída nos momentos de avaliação/reavaliação através de reuniões para o efeito	(...) uma forma de os avaliarmos é pelo menos haver com muita frequência as reuniões. E1	12
					(...) a divulgação dos resultados obtidos ou não numa reunião posterior. E3	
					(...) no final avaliamos a intervenção de todos. E4	
					Na avaliação dos resultados chamamos e divulgamos aos pais. E5	
					(...) mostramos e divulgamos os resultados da avaliação. E5	
					Nas avaliações, normalmente fazemos reuniões com os pais de dois em dois meses. E6	
A família participa sempre no momento de avaliação. E9						

IV Relação Técnicos/Família	Família	Formas de inclusão	A família é incluída nos momentos de avaliação,/reavaliação através de reuniões para o efeito	(...)na sua reavaliação. E9	
				A família é incluída nos momentos de avaliação bem como nos momentos de elaboração, reavaliação e redefinição de objectivos inerentes ao PIAF. E10	
				(...) nas reuniões de avaliação por período.	
				Os pais participam no processo de avaliação e intervenção da criança E8	
				No final fazemos a avaliação e ouvimos os pais. E13	
				Na avaliação do PIAF estamos sempre juntos. (...)e depois analisamos resultados. E14	
				É feito a avaliação e divulgamos os resultados (...)bem como a família também comenta aquilo que conseguiu em casa. E14	
				No final e em conjunto também discutimos resultados. E15	
				No final fazemos a avaliação, aquilo que conseguimos atingir e o que não conseguimos. E16	
				(...) vemos até que ponto é que esse objectivo e as estratégias que foram delineadas (...)estão a funcionar se estão a funcionar. E1	
Valorização do trabalho		As famílias valorizam o trabalho de equipa	Acho que sim. Sim, sim, sim. E1	14	
			(...) os pais aí começam a valorizar cada vez mais o nosso trabalho. E1		
			Sim. E3		
			Sim. E5		

IV Relação Técnicos/Família	Família	Valorização do trabalho	As famílias valorizam o trabalho de equipa	Sim. E7	3
				(...) demonstra que o nosso trabalho tem valor. E7	
				(...) quando estes são bons valorizam o trabalho de equipa. E7	
				De uma forma geral sim dado que não existe uma sobreposição de papéis E8	
				Sim. Os pais valorizam o trabalho em equipa E9	
				Sim. Os pais valorizam o trabalho em equipa. E10	
				Penso que sim. E11	
				Sim. E12	
				Sim, (...) os pais valorizam. E13	
				Sim. (...) valorizam o trabalho em equipa. E14	
				Sim Valorizam. E15	
				Sim Valorizam. E16	
				Se a informação é boa valorizam o nosso trabalho E6	
			(...) é um ganho para os filhos. E6		
É sempre uma mais valia ter alguém a trabalhar para os filhos. E11					
Só alguns valorizam	Alguns. E2	Enquanto que os pais não tiverem consciência da problemática da criança...do que é preciso....e que é necessário uma intervenção de educadores especializados e			

IV Relação Técnicos/Família	Família	Valorização do trabalho	Só alguns valorizam	técnicos, não colaboram nem valorizam o nosso trabalho. E2	4
				Alguns. E2	
				(...) há pais que se preocupam com os seus filhos, fazem perguntas, trazem dúvidas, partilham connosco aquilo que se passa em casa... outros nem por isso. E4	
				Às vezes. Tem muito a ver com a informação que damos aos pais, (...) se a informação é menos boa ficam apreensivos e não valorizam o trabalho do docente e dos técnicos E6	
			Transmitimos segurança e confiança aos pais	(...) o facto de eles verem a nossa preocupação e todos os técnicos reunidos e preocupados em melhorar a criança ... e valorizar sempre pontos fortes que a criança tem e nunca tar a falar dos pontos fracos mas... valorizar também as qualidades dessa criança transmite confiança aos pais E1	4
				(...) de uma forma espontânea perguntam sempre como é que a criança vai quando nos encontram E1	
				(...) sempre receptivos a novas sugestões. E1	
				Pela abordagem que costumam fazer. Como (...) está a decorrer o apoio, como (...) a criança está. A mãe também relata como a criança está em casa. E3	
				Eles também aceitam sugestões E3	

IV Relação Técnicos/Família	Família	Valorização do trabalho	Transmitimos segurança e confiança aos pais	(...) gostam muito de conversar acerca do que as crianças fazem na escola, (...)saber o que foi trabalhado para depois darem continuidade, E7	10
				(...) os pais recebem os apoios e recursos que necessitam de forma integrada e coordenada, não existindo problemas de comunicação. E8	
		Mostram-se gratos pelo trabalho efectuado em prol da criança e pela sua evolução	(...) quando começam a ver pequenas conquistas então aí, cada vez mais vão valorizando E1		
			(...) agradecem o facto da criança estar a evoluir E7		
			(...) agradecem o trabalho de equipa que se desenvolveu para atingir esses objectivos. E7		
			Porque mostram-se sempre muito gratos pelo trabalho que efectuamos com os filhos. E12		
			Eles demonstram muito interesse e elogiam o trabalho feito (...) E13		
			(...) que fazemos um bom trabalho. E13		
			(...) eles elogiam o nosso trabalho e mostram-se preocupados e interessados. E14		
			(...) o facto de perguntarem já diz tudo ... E14		
			Pelo interesse que demonstram, (...) (...)mostram-se sempre preocupados, questionam. E15		
			(...) mostram-se satisfeitos com o trabalho de equipa e com o trabalho feito com as crianças. E16		
Vêm progressos e evolução e isso conta muito. E16					
(...) é uma forma que demonstra interesse por parte destes. E3					

IV Relação Técnicos/Família	Família	Valorização do trabalho	Mostram-se gratos pelo trabalho efectuado em prol da criança e pela sua evolução	Eles têm consciência que houve evolução (...) se houve evolução houve trabalho. Nota-se que os pais estão satisfeitos. Eles próprios dizem que a criança evoluiu. E5	
				(...) reconhecem os objectivos que são alcançados. E6	
				(...) quando notam pequenos avanços por parte do desenvolvimento dos filhos comunicam-nos isso. E7	
				Os pais querem muito saber resultados. E7	

Bloco	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
V Práticas centradas na Família	Responsabilização	Estratégias de intervenção	Atribuindo tarefas responsabilizamos os pais	(...) ao sugerirmos e também ao atribuírmos objectivos e as estratégias que eles têm que fazer, (...) já vai...dar aquela responsabilidade E1	8
				Damos sempre aquela responsabilidade e a partir daí eles também interessarem-se cada vez mais em cumprir aquilo que eles também querem que se melhore. E1	
				(...)pedimos trabalhos que devem ser elaborados em conjunto com os filhos. E4	
				Por altura das festividades os pais colaboram trazendo o que pedimos. E4	
				(...)damos-lhesresponsabilidade de esta forma estamos a co-responsabilizá-los no processo educativo dos seus filhos. E4	

V Práticas centradas na Família	Responsabilização	Estratégias de intervenção	Atribuindo tarefas responsabilizamos os pais	Tarefas, realizarem tarefas/trabalhos em casa. (...)contar histórias, incutimos na família essa tarefa, ou seja, responsabilizamos os pais. E5	11	
				Também nas épocas festivas pedimos a colaboração dos pais e estes colaboram. E5		
				(...) solicitamos a colaboração dos pais na realização de determinados trabalhos que pedimos para serem feitos em conjunto com os filhos. E7		
				(...)costumam ser delineados objectivos semanais para a família trabalhar. E9		
				(...)tudo o que possa ocorrer para responsabilizá-los. E16		
				Definimos trabalhos para os pais darem continuidade em casa. E13		
	elaboramos também objectivos a ser implementados em casa isto com base nas necessidades e preocupações manifestadas pelos pais. E10					
				Através de reuniões e encontros informais onde partilham dúvidas, dificuldades, sucessos	E também as reuniões formais e informais. E7	11
					(...) reuniões com os pais, encontro de pais. E8	
					(...) existem momentos informais com a família em que há a partilha de dúvidas, ideias, dificuldades e também os sucessos relacionados com a criança ... E9	
(...)mostrar os trabalhos que a criança realiza de modo a que a família perceba que está a ser feito um trabalho que ajuda a criança a progredir. E3						
				Normalmente é nos encontros informais... e		

<p style="text-align: center;">V Práticas centradas na Família</p>	<p style="text-align: center;">Responsabilização</p>	<p style="text-align: center;">Estratégias de intervenção</p>	<p style="text-align: center;">Através de reuniões e encontros informais onde partilham dúvidas, dificuldades, sucessos</p>	<p>também nas reuniões. E11</p>	<p style="text-align: center;">5</p>
				<p>(...)através das reuniões e dos momentos em que os pais são chamados à escola para participarem em tudo o que diz respeito ao seu educando. E12</p>	
				<p>Muitas vezes passa pelas conversas informais dá para ir discutindo resultados. E13</p>	
				<p>Aproveitamos também as reuniões E16</p>	
				<p>Através de diálogo e de conversas informais pois a família até acata bem as informações. E15</p>	
				<p>Fazemos relatos daquilo que acontece e questionamos a família acerca do assunto e de que forma podem participar. (...) dão sugestões e estratégias. E6</p>	
				<p>Dialogando, telefonando colocando os pais a par da problemática da criança e fazendo-os ver que quanto mais cedo for a intervenção mais dificuldades serão superadas com vista ao seu sucesso nas aprendizagens. E2</p>	
			<p style="text-align: center;">Envolver a família ao delinear objectivos e nas Avaliações / Reavaliações</p>	<p>(...) envolvemos a família no momento de avaliação da criança, na discussão dos resultados da avaliação, na delimitação de objectivos para o PIAF, na reavaliação e na inserção de novos objectivos para o PIAF. E9</p>	
				<p>Envolvemos a família no momento de avaliação e no momento de passagem dos resultados da mesma, (...) na elaboração do PIAF bem como na reavaliação e redefinição</p>	

V Práticas centradas na Família	Responsabilização	Estratégias de Intervenção	Envolver a família ao delinear objectivos e nas Avaliações / Reavaliações	dos objectivos. E10		
				Eles envolvem-se muito. E15		
				Fazemos com que os pais se envolvam nas situações, que participem e que colaborem connosco com o objectivo de conseguirmos o melhor para a criança . E14		
				(...) pais ficam atentos querem ... saber do desenvolvimento dos filhos. E3		
				A nível das terapias assistir e participar	Ao nível das terapias... sempre que possível os pais assistem e participam nas sessões terapêuticas . E9	2
					Nos casos em que as intervenções terapêuticas ocorrem no CAP, os pais são envolvidos na própria intervenção (participam e colaboram com o técnico...com o terapeuta. E10	
				Através de programas de competências parentais	Normalmente é através de programas de competências parentais. E8	1
	Promoção do Desenvolvimento da Criança	Papel desempenhado	Os pais devem ter um papel activo	Sim. E1	16	
				Sim. E2		
				Sim,concerteza. E3		
Sim. E4						
Sim. E5						
Sim.Muito. E6						
Sim. E7						
Sim. E8						
Os pais devem ter sempre um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança E9						
Sim. E10						
(...) sem dúvida que devem ter um papel activo						

V Práticas centradas na Família	Promoção do Desenvolvimento da Criança	Papel desempenhado	Os pais devem ter um papel activo	na promoção do desenvolvimento E11	
				Sim. E12	
				Sim., os pais devem ter um papel activo na promoção do desenvolvimento da criança E13	
				Sim. E14	
				Sim. E15	
				Sim... têm de ser os primeiros promotores de desenvolvimento dos seus filhos. E16	
				.Nós educadores continuamos o trajecto que a criança já iniciou na família. E14	
			Preocupem-se com o seu bem-estar, estimulando-os e mantendo um contacto regular com a escola	(...) a importância também com o bem estar da criança E1	5
				Estimulando a criança ... nas tarefas diárias há mil e uma formas de estimular a criança...aproveitem as rotinas para estimular os seus filhos. E5	
				(...) através das rotinas os pais estão a contribuir para que a criança se desenvolva globalmente. E7	
Se necessário consultar terapeutas. E12					
São os primeiros responsáveis, os primeiros educadores e agentes de socialização	estando em primeiro lugar muito atentos em relação aos seus filhos e em segundo lugar mantendo um contacto muito regular com a escola. E13	10			
	(...)procurar actividades que as crianças gostem como por exemplo levá-las a eventos, passeios, comprando jogos que as estimulem e as ajudem a desenvolver-se de forma global. E13				
			São os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento da criança. E2		

<p>V Práticas centradas na Família</p>	<p>Promoção do Desenvolvimento da Criança</p>	<p>Papel desempenhado</p>	<p>São os primeiros responsáveis, os primeiros educadores e agentes de socialização</p>	<p>São os primeiros educadores . E4</p>	
				<p>São um exemplo e um modelo daí que devem estimular ao máximo os seus filhos e estar atentos para poder intervir melhor e na altura certa. E6</p>	
				<p>Os pais são os principais prestadores de cuidados e agentes de socialização das crianças, E8</p>	
				<p>pois são os principais educadores. E11</p>	
				<p>A família está em primeiro lugar na educação da criança, E14</p>	
				<p>Os pais são os primeiros educadores E15</p>	
				<p>(...)são os primeiros educadores dos seus filhos e os primeiros responsáveis. E16</p>	
				<p>Devem acompanhar ao máximo o desenvolvimento da criança, estando atentos a todas as situações, acompanhando e percebendo o crescimento da criança paralelamente com a sua faixa etária. E12</p>	
				<p>(...)conhecem-na melhor do que ninguém e em termos de modelo ecológico são os que estão mais próximos da mesma E9</p>	
				<p>Os pais são as pessoas com quem as crianças estão mais tempo e são as figuras que as crianças têm mais presente. E6</p>	
<p>Os meninos são da família, a escola vem a seguir. E11</p>					

<p>V Práticas centradas na Família</p>	<p>Promoção do Desenvolvimento da Criança</p>	<p>Papel desempenhado</p>	<p>Os pais devem tomar todo um conjunto de medidas no sentido dos seus filhos desenvolverem-se de forma harmoniosa e plena</p>	<p>Deve haver sempre muito incentivo e motivação para novas aprendizagens a todos os níveis. E1</p>	<p>8</p>
				<p>... para a promoção do desenvolvimento global, de tudo, tudo. E1</p>	
				<p>A nível global, nos diferentes domínios: cognitivo, físico, social, cultural... assim estarão a contribuir para o crescimento harmonioso e integral da criança, E3</p>	
				<p>(...) sempre presentes no processo de crescimento da criança. E3</p>	
				<p>Com este tipo de conduta os pais conseguem que a criança se desenvolva de uma forma global. E5</p>	
				<p>(...) devem fazer aquilo que nós fazemos na escola... proporcionar um desenvolvimento a todos os níveis. E7</p>	
				<p>(...) devem tomar todo um conjunto de medidas no sentido dos seus filhos desenvolverem-se de forma harmoniosa e completa. E13</p>	
				<p>logo deve fazer tudo em prol da mesma com vista à promoção do seu desenvolvimento E14</p>	
				<p>(...) isso implica estimular o seu filho a todos os níveis para que assim haja um desenvolvimento saudável a todos os níveis. E15</p>	
				<p>(...) têm que estar atentos a todo o desenvolvimento dos seus filhos. E4</p>	

Anexo J - Síntese de dois Projectos Curriculares

1º Projecto

Neste projecto constam os seguintes aspectos: interesses, necessidades e carências detectadas no grupo, ao longo das observações e intervenções efectuadas.

A nível de estratégias é proposto respeitar a individualidade de cada criança favorecendo o seu pleno desenvolvimento, igualdade de oportunidades de aprendizagem e apoio especializado.

Consta neste projecto existir na sala duas crianças que necessitam de cuidados especiais e em consequência disso necessitam de acompanhamento nas actividades. Dado ao facto das duas crianças apresentarem perturbações de comportamento e a entrada de outras crianças com temperamentos difíceis, na sala, tornam o grupo difícil de cativar na medida em que necessitam de uma grande variedade de estímulos para manter-se motivado.

Para pôr em prática o projecto recorre-se a vários recursos tanto materiais como humanos. Nesta linha de ideias consta a necessidade de promover a aprofundar a relação família-escola-comunidade, estabelecendo para tal uma relação aberta e um espaço de confiança, condição essencial para uma acção educativa conjunta e partilhada.

Além da parceria referida anteriormente está patente no mesmo projecto a necessidade de criar parcerias com as colegas da instituição através da planificação de actividades a realizar em conjunto. Outra parceria é com os pais, sendo pertinente que os mesmos participem nas actividades da sala, através do fornecimento de materiais, na elaboração de tarefas que lhes são enviadas e ainda vir à sala desenvolver actividades ou falar acerca de algum assunto que se revele pertinente.

É referido que trimestralmente será feita uma avaliação individual e detalhada de cada criança que posteriormente é apresentada e discutida com os pais para que estes tenham uma maior consciência das etapas de desenvolvimento pelas quais o seu filho passou.

Em relação à prestação das famílias na avaliação, este projecto refere que esta é possível através dos diálogos que são mantidos diariamente e nos momentos de avaliação onde há uma troca de ideias daquilo que a criança tem aprendido.

A comunidade educativa participa nesta avaliação de forma indirecta através de conversas informais onde fazem comentários acerca do desenvolvimento das crianças.

2º Projecto

Este projecto refere que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Como tal, a educação pré-escolar é muito importante para o seu desenvolvimento, visto que, deve ser o prolongamento da família em termos de cuidados e estímulos.

Refere o projecto que para a sua elaboração teve-se em conta o nível de desenvolvimento do grupo em geral e de cada criança em particular, bem como o envolvimento das famílias e o interesse das crianças.

É referido que no grupo há duas crianças com necessidades educativas especiais e que são acompanhadas por uma professora do ensino especial. Estas crianças também recebem apoio da terapeuta da fala.

É mencionado que cada criança tem características próprias que as distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado tanto pelas colegas como pela equipa pedagógica.

Neste projecto, fala-se da importância em estabelecer comunicação entre as famílias e a escola e entre pais e filhos porque a vida institucional deve ser alargada e oferecer múltiplas possibilidades de interacção com todos os intervenientes da acção educativa. Deve existir uma boa comunicação entre educadores e pais, para que haja troca de informações relacionadas com a criança. Os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e como tal têm necessariamente de cooperar para o processo educativo dos seus filhos em parceria com o jardim de infância.

No levantamento de recursos está patente: as crianças, a educadora, a auxiliar, a educadora do ensino especial, os familiares das crianças e comunidade educativa envolvente.

No que diz respeito à avaliação, este projecto refere que é um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permite desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores e de uma pedagogia diferenciada.

No trabalho com a equipa é referido as reuniões de modo a que o processo educativo seja observado, avaliado e reajustado.

Consta no mesmo que a avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação, adaptação das práticas e processos que são objecto de reformulação sempre que necessário. Tudo isto permite ir corrigindo e adequando o processo educativo na aprendizagem e no interesse da criança e

reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças.

Com os pais são feitas reuniões trimestrais onde em conjunto avaliam o processo educativo.