

Reflexões sobre a avaliação de Programas de Intervenção Precoce

JÚLIA SERPA PIMENTEL (*)

1. INTRODUÇÃO

O conceito de intervenção precoce está longe de ser unívoco, mesmo tendo já passado mais de trinta anos sobre os primeiros programas que, nos EUA, adoptaram esta designação.

Com efeito, na década de 60, inseridos em projectos estatais que tinham como principal objectivo «quebrar o ciclo da pobreza», surgiram os primeiros Programas de Intervenção Precoce, de cariz claramente compensatório, baseados num modelo deficitário, dirigidos às crianças em idade pré-escolar consideradas em risco desenvolvimental pelo baixo estatuto socio-económico das suas famílias de origem. O programa Head-Start é talvez o mais conhecido deste tipo de programas, tendo sido alvo de inúmeros estudos avaliativos cujas conclusões estiveram na base de modificações significativas do programa.

No início da década de 70, surge, ainda nos EUA, um outro programa semelhante ao Head-Start, o Home-Start, que, como o próprio nome indica, introduz uma componente que nos parece fundamental: é feito a nível domiciliário e tem como principal objectivo valorizar as competên-

cias maternas para ensinar e cuidar dos seus próprios filhos em casa, estando definidos como parte integrante deste programa, objectivos sócio-emocionais, de saúde e de nutrição, para além dos aspectos cognitivos e perceptivos a que o Head-Start tinha dado especial ênfase.

Estávamos no entanto ainda em programas que visavam populações em risco por factores de natureza fundamentalmente socio-económica: à pobreza vieram juntar-se situações de famílias monoparentais, mães adolescentes, toxicod dependência, etc.

Surgem posteriormente programas de intervenção precoce para crianças com deficiência e em risco biológico, que conhecem uma rápida expansão, reconhecendo-se que as crianças com deficiência devem ter iguais oportunidades para desenvolver ao máximo o seu potencial, num princípio de equidade que tem vindo a ser implementado, na prática profissional, por todo o mundo ocidental. Os seus princípios têm vindo a ser a ser progressivamente incorporados na legislação de alguns Países, nomeadamente os EUA (Public Law 92-142 de 1975, Public Law 99-457 de 1986 e Individuals with Disabilities Education Act Amendments – IDEA – de 1999), e o Reino Unido (Education Act de 1981, e Education Reform Act de 1988).

A aplicação dos programas de intervenção precoce a populações com características diferentes, obrigou a modificações importantes nas

(*) Psicóloga. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

suas abordagens. De facto, os modelos teóricos subjacentes às diversas práticas no campo da intervenção precoce, sofreram, nestas duas últimas décadas, profundas modificações. Os trabalhos de Almeida (1997a), Bairrão (1994), Felgueiras (1997), Pimentel (1994, 1997) e Veiga (1995), fornecem-nos elementos valiosos para a compreensão do que tem sido a evolução destes modelos, pelo que apenas lhes faremos uma breve referência para que sejam compreensíveis as alterações que, necessariamente houve no campo da avaliação dos programas de intervenção precoce.

2. EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS E PRÁTICAS EM INTERVENÇÃO PRECOCE

Num primeiro momento, os programas de intervenção precoce para crianças com deficiência foram marcados pelo modelo deficitário, que ainda hoje influencia a prática da educação especial: «Os serviços de intervenção precoce para crianças com deficiência, nas questões de etiologia e tratamento, evoluiu a partir da ciência médica e dos modelos das teorias da aprendizagem... Na maioria dos casos, o tratamento previa a prestação de serviços directos que eram concebidos para compensar as complicações médicas ou físicas da criança e/ou fornecer-lhes experiências de aprendizagem directa que a ajudassem a adquirir as competências desenvolvimentais e funcionais que lhe faltavam» (Mahoney, O'Sullivan & Dennebaum, 1990a, pp. 1-2).

Nestas primeiras abordagens, os pais não eram considerados elementos fundamentais para o processo, mesmo quando encorajados a desenvolver, em casa, actividades de ensino.

Do ponto de vista dos modelos teóricos de referência, a perspectiva ecológica parece ser aquela que mais consenso obtém no que diz respeito às práticas de avaliação e intervenção precoce. Dentro desta podemos referir o modelo transaccional que postula que o desenvolvimento humano se processa através das interacções da criança com o meio, sendo os efeitos da interacção bi-direccionais, implicando portanto sempre uma transformação recíproca a nível da criança e do meio. Bronfenbrenner (1979), veio alargar esta perspectiva, inserindo a família no contexto alargado da vizinhança, comunidade e sistema institucional, sendo as relações que se

estabelecem entre todos estes sistemas responsáveis no processo de desenvolvimento da criança.

Dentro desta perspectiva, estamos já longe dos modelos em que avaliação/intervenção tinham como objecto a criança isolada dos seus contextos, definindo para esta, e só esta, objectivos de ensino, avaliando-se o sucesso do programa apenas pelo maior grau de desenvolvimento atingido pela criança. Numa perspectiva verdadeiramente ecológica estaremos também longe da fase em que, tomando consciência do papel dos pais, os técnicos os incentivavam a tomar uma parte mais activa no processo de ensino dos seus filhos.

Assim, seguindo Powel (1988), consideramos que a viragem fundamental nos programas de intervenção precoce do final da década de 80 se dá em três vertentes:

1. Individualização dos programas face às necessidades específicas e únicas de cada família.

Surgem neste contexto os debates sobre os currículos mais ou menos estruturados para as crianças, os programas domiciliários ou de grupo, sobre o respeito destes pelos valores culturais específicos da família, sobre a impossibilidade de replicar a aplicação de um programa para uma comunidade diferente, etc.

2. Equilíbrio entre o papel dos pais e o papel dos técnicos, em que estes aparecem como facilitadores e colaboradores nas decisões que os pais tomam sobre os serviços que melhor se adequam às suas necessidades, sendo o termo «empowerment» o que melhor reflecte esta mudança.

É neste contexto que os programas começam a favorecer a independência dos pais face aos profissionais, que estes deixam de tomar decisões em vez da família aumentando assim os seus sentimentos de competência e eficácia.

3. Reforço dos laços que ligam a família ao seu contexto social e capacitação desta no sentido de utilizar adequadamente as redes formais e informais de apoio social, com vista a diminuir as situações de stress.

Para além da informação, privilegiada nos programas de Educação Parental pelos seus efeitos na mudança de comportamentos e atitudes

educativas, os programas começam a enfatizar a importância das relações interpessoais como estratégia de suporte e apoio social.

Apesar da rápida expansão que os programas de intervenção precoce para crianças em risco ou com deficiência tiveram em alguns países, não tem sido fácil encontrar um total consenso sobre as características a que devem obedecer, sendo os programas, ainda actualmente, marcados por diferenças, por vezes significativas, quanto aos modelos teóricos de referência, e consequentemente, quanto às suas práticas, tipo de utentes, metodologias de avaliação e currículos utilizados, formação dos técnicos, envolvimento dos pais, etc. (Guralnick, 1998).

Apesar de, desde há vários anos, se reconhecer a importância do papel dos pais no processo de intervenção precoce, os modelos de envolvimento parental dominantes – modelo dirigido pelos profissionais (professional driven model) e o modelo de aliança com a família (family-allied model) – não foram suficientes para garantir à família o papel central que por direito detinha. Apenas com o aparecimento do modelo centrado na família, se deu essa viragem, o que leva Mahoney e Filer (1996, p. 437) a afirmar: «A maior mudança que ocorreu nos serviços de intervenção precoce nos últimos vinte anos, é a forma como os programas conceptualizaram as suas relações com os pais e com as famílias.»

Guralnick (1998) apresenta-nos um modelo conceptual para o *desenvolvimento da criança* em que o relaciona com *características da família* (pessoais e relacionadas com a situação da criança), com *padrões familiares* (qualidade das interações pais-criança, experiências da criança e cuidados de saúde e segurança providenciadas pela sua família). Neste modelo, são ainda analisados os efeitos que os *factores de stress* associados à situação da criança têm nos padrões familiares.

Paralelamente, propõe um modelo para os programas de intervenção precoce que tem em conta o modelo desenvolvimental e os factores de stress e tem três principais componentes:

- Apoio da família a nível de recursos (conhecimento e acesso a serviços coordenados, apoios a nível financeiro, de transporte, etc.);

- Apoio social da família (grupos de pais, aconselhamento familiar, estabelecimento de redes informais de apoio);
- Informação e serviços para a família (programas formais de intervenção precoce a nível domiciliário ou em centros especializados, estabelecimento de relações pais-profissionais, terapias individuais).

Apontamos este modelo por nos parecer uma boa síntese das conceptualizações sobre avaliação e intervenção precoce com que nos identificamos, nomeadamente dos trabalhos de Bailey e Simeonsson (1988), Bailey e Wolery (1992), Dunst, Trivette e Deal (1988) e de Shonkoff e Meisels (1990). De facto, o modelo actualmente proposto por Guralnick para a intervenção precoce, não descurando os aspectos do programa educativo da criança, vai descentrar-se desta para se centrar na família como um sistema global.

No campo da avaliação de programas, esta mudança de perspectiva no âmbito da intervenção precoce tem, inevitavelmente, consequências consideráveis.

3. AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Parece-nos interessante debruçarmo-nos, em primeiro lugar sobre o próprio conceito de avaliação, bem como sobre os objectivos que estão subjacentes a qualquer projecto de avaliação que se venha a implementar no âmbito da intervenção precoce.

Avaliar, não é estabelecer certezas, ou sequer provar o que se deseja. É antes um processo que nos ajuda a ver claramente o que estamos a fazer e a natureza das questões que se nos colocam. É «uma forma de ver» (Eyken 1992). Neste sentido, a avaliação é sobretudo uma forma de analisar, compreender e aprender com o próprio trabalho e experiência em que estamos envolvidos, podendo tornar-se um processo contínuo, quase sem fim.

A qualidade da avaliação está directamente dependente da relevância, qualidade, extensão e subsequente análise dos dados que forem recolhidos ao longo do projecto, sendo portanto essencial que os seus parâmetros sejam definidos

no momento em que se iniciam as actividades de planificação do próprio programa.

Para além da definição dos objectivos da avaliação, são de importância fundamental, questões como:

- O que se vai avaliar?
- Como se recolhe a informação que será avaliada?
- Quais são os dados qualitativos e quantitativos que serão avaliados?
- Quem vai ser o responsável pela avaliação?

Estas parecem ser, de facto, as questões pertinentes a pôr quando se prende iniciar um processo de avaliação, o qual, segundo Freeman, Rossi e Wright (1980), citados por Almeida (1997b), e Hanson e Lynch (1989), se desenrola em várias fases:

1. Definição do tema da avaliação
2. Definição do destinatário e usos da avaliação
3. Elaboração das questões de avaliação
4. Definição de um plano de avaliação
5. Selecção e/ou concepção dos instrumentos
6. Revisão final do plano de avaliação
7. Execução da avaliação segundo o plano previamente traçado.

Os mesmos autores distinguem vários tipos de avaliação, que, embora diferentes, podem coexistir no mesmo processo avaliativo:

- *Avaliação da planificação*, em que se respondem a questões relacionadas com os próprios objectivos da avaliação.
- *Avaliação de controlo*, que determina se o projecto está a decorrer de acordo com o plano inicialmente definido e que envolve questões educacionais e éticas relacionadas com os objectivos do programa.
- *Avaliação do impacto*, que se refere fundamentalmente às modificações introduzidas na população alvo do programa, após a sua implementação, quer no que respeita aos objectivos previamente definidos, quer relativamente a objectivos inicialmente não previstos.
- *Análise de custos, avaliação do custo-benefício e do custo-eficácia*, questão fundamental para que, a nível político, possam ser

tomadas decisões com vista à implementação futura de programas semelhantes.

Após esta breve introdução sobre o conceito de avaliação de programas, vejamos agora o que se passa no campo específico da intervenção precoce.

A avaliação de programas de intervenção precoce constitui um tema de debate e controvérsia desde que estes apareceram. De facto, o grande investimento que, nos EUA, se fez neste tipo de programas, levou a que os sucessivos governos impusessem a sua avaliação cuidada, com base na qual os programas foram sofrendo sucessivas transformações.

Se os programas de intervenção para crianças em desvantagem não foram fáceis de avaliar, a avaliação de programas de intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco, é de extrema complexidade. Almeida (1997) cita Simeonsson e Bailey (1991) que alertam para as dificuldades de aplicação de uma metodologia experimental na avaliação da eficácia dos programas de intervenção precoce, quer por razões de ordem prática, quer por razões de ordem ética, e referem que as investigações estão limitadas fundamentalmente por insuficiente rigor experimental, e inadequação das amostras e medidas de produto utilizadas.

O trabalho de Guralnick (1988) levanta questões semelhantes, fazendo ainda uma análise detalhada das principais dificuldades com que se depararam os investigadores que se propuseram fazer uma avaliação da eficácia dos programas de intervenção precoce, nomeadamente: a diversidade dos programas quanto às suas características e população abrangida, a diversidade do modelo teórico subjacente aos vários programas, e as diferenças quanto à intensidade do programa e tipo de envolvimento parental.

Hanson e Lynch (1989), fornecem-nos um modelo conceptual para o desenvolvimento e implementação de estudos sobre a avaliação da eficácia dos programas de intervenção precoce, que nos parece de particular interesse sempre que esse plano de avaliação é elaborado em simultâneo com o próprio projecto de intervenção. Para estes autores, a avaliação de projectos de intervenção precoce tem seis objectivos prioritários, de carácter global, que consideram distintos mas estreitamente relacionados:

- Guiar o desenvolvimento da programação individual.
- Fornecer informação relativamente ao sucesso dessa mesma programação.
- Fornecer um sistema para determinar o valor de uma intervenção concebida para beneficiar grupos de crianças.
- Fornecer informação que ajude no desenvolvimento de uma política social.
- Demonstrar a eficácia do programa.
- Possibilitar a tomada de decisões, baseada em dados objectivos, relativamente à atribuição de verbas e recursos aos melhores programas.

Mas nem sempre foram estes os objectivos da avaliação dos programas de intervenção precoce.

Com efeito, numa primeira fase os investigadores interessados na avaliação da sua eficácia, deram maior ênfase à avaliação das mudanças de comportamento ocorridas na criança e avaliadas objectivamente, nomeadamente em termos de competências cognitivas, adquiridas pelas crianças, avaliadas através de testes de referência a critérios, e, sobretudo, o aumento do seu QI, avaliado em testes de referência a normas.

Posteriormente, reconhecendo que esse indicador não deveria ser o único a ser considerado, outras medidas começaram a ser usadas – aumento da competência social, adequação comportamental e valores/atitude – continuando no entanto a criança a ser o único alvo da avaliação dos efeitos do programa. Tal facto é compreensível se, tal como já referimos, considerarmos que os programas desenvolvidos nos primeiros anos do aparecimento de programas de intervenção precoce se centravam na criança. Muito embora tivesse já sido demonstrada a importância do envolvimento parental na manutenção, a médio e longo prazo, dos efeitos do programa, apenas uma percentagem mínima de estudos de avaliação se debruçaram sobre as mudanças no comportamento e atitudes dos pais (Carta & Greenwood, 1985, Almeida, 1997b).

Face à limitação destes estudos de avaliação, Carta e Greenwood (1985), propõem um modelo de avaliação Eco-Comportamental, baseado na observação sistemática das interacções que ocorrem entre a criança e o técnico de intervenção, a partir do qual se torna possível obter descrições molares e moleculares do programa e análises de

processo e produto, medidas que consideram de grande utilidade na avaliação da eficácia dos programas de intervenção. Curiosamente, este modelo continua exclusivamente centrado na criança e no técnico, não se prevendo qualquer medida relativa aos pais.

Numa outra perspectiva, Casto e Mastropieri (1986) fazem a meta-análise de 74 estudos de avaliação de programas de intervenção precoce para crianças com deficiência e crianças em desvantagem social e concluem que a eficácia está directamente dependente de quatro variáveis: envolvimento dos pais no programa, idade de início do programa, grau de estruturação do currículo utilizado e duração/intensidade do programa. De uma forma global os estudos apontavam para um rápido declínio dos efeitos da intervenção precoce, já que os seus resultados eram, como já vimos, avaliados em termos de aumento das competências cognitivas da criança.

O tipo de medidas usadas para a determinação da eficácia dos programas de intervenção precoce e a exagerada ênfase posta nos aspectos do desenvolvimento da criança (sobretudo, como já referimos, no aumento do seu QI) em detrimento de outros indicadores relacionados com a família, nomeadamente interacção pais-criança, níveis de stress parental, coesão familiar e adaptação social, são apontadas por Shonkoff, Hausegram, Krauss e Upshur (1992), como responsáveis pelos resultados contraditórios de muitos estudos de avaliação dos programas.

A evolução conceptual das duas últimas décadas no que respeita aos objectivos da intervenção precoce, colocando a família no centro dessa mesma intervenção, não poderia deixar de ter efeitos nas estratégias de avaliação dos programas de intervenção precoce.

Já em 1985, Meisels referia que a questão primordial não era saber se os programas de intervenção precoce eram ou não eficazes, mas sim compreender a forma como actuavam e «as pessoas» que deles beneficiavam. Salientava ainda a importância de ser clarificado o modelo teórico de desenvolvimento da criança subjacente ao programa, bem como os seus objectivos, antes de se seleccionarem as medidas mais adequadas para medir a sua eficácia.

Para os investigadores que, nos últimos anos, se têm vindo a preocupar com as questões da avaliação dos programas de intervenção precoce,

a satisfação parental é, inequivocamente, uma componente essencial a ser considerada nessa avaliação (Bailey & Simeonsson, 1988).

McNaughton (1994), fez uma revisão de artigos publicados entre Janeiro de 1986 e Dezembro de 1992, que incluíssem, como variável dependente, uma medida específica de satisfação parental relativa a programas de intervenção precoce, tendo encontrado 14 artigos (da totalidade de 22 referenciados que incluíam qualquer tipo de opinião parental como medida avaliativa). Esta situação contrasta claramente com o que se passava dez anos antes, quando Marfo e Kysella (1985), citados pelo mesmo autor, reviram vinte trabalhos de investigação sobre os programas de intervenção precoce, publicados entre 1975 e 1983 e em que apenas dois incluíam uma medida de satisfação parental.

Citando vários autores, McNaughton (1994), refere quatro razões fundamentais para que a avaliação da satisfação parental seja actualmente considerada uma medida essencial:

- Os pais são os principais responsáveis pela criança, pelo que as suas decisões no que se refere ao sucesso/insucesso do programa são de primordial importância;
- A informação sobre a satisfação/insatisfação parental ser essencial para desenvolver serviços de melhor qualidade e prevenir a rejeição do programa;
- A inclusão dos pais nas tomadas de decisão sequentes a uma avaliação poder aumentar consideravelmente a sua participação no programa;
- Os dados de satisfação do «consumidor» poderem ser usados para convencer as autoridades da utilidade de um programa.

De facto, nos trabalhos relativos à avaliação de programas de intervenção precoce publicados nesta última década, a avaliação da percepção que os pais têm dos serviços de intervenção precoce bem como a sua satisfação relativamente às práticas desenvolvidas são componentes essenciais do processo de avaliação do sucesso do programa.

Com esse objectivo, Mahoney, O'Sullivan e Dennebaum (1990a) construíram uma escala para avaliar o grau em que os programas de intervenção precoce estão de facto centrados na família e têm em conta as suas prioridades. Em estu-

dos posteriores, (Mahoney, O'Sullivan & Dennebaum, 1990b; Filer & Mahoney, 1996; Mahoney & Filer, 1996), essa escala foi utilizada para avaliar o grau de responsividade que os programas tinham relativamente às necessidades das famílias, avaliada através da opinião dos pais e da opinião dos técnicos. De entre as conclusões dos vários estudos, parece-nos importante realçar que muito embora todos os programas referissem serviços para a família, muitos dos serviços prestados eram ainda centrados na criança e as necessidades expressas pelas famílias eram muito superiores aos serviços que estas referiam receber do programa de intervenção precoce, como se «técnicos e pais não partilhassem uma visão comum das actividades necessárias para o programa de intervenção precoce ideal» (Filer & Mahoney, 1996, p. 22).

Na concepção actual da intervenção precoce, em que o Plano Individualizado de Serviços para a Família representa o cerne da própria intervenção, torna-se essencial avaliar a forma como os profissionais são capazes de responder às prioridades e preocupações da família, dando aos pais a possibilidade de as expressar e fornecendo-lhes toda a informação necessária sobre a forma como o programa lhes vai responder (Filer & Mahoney, 1996).

Nesse sentido, no contexto da avaliação da eficácia e sucesso dos programas de intervenção precoce, torna-se também fundamental, avaliar a percepção que os técnicos têm da importância do trabalho com famílias e das suas relações com os pais, bem como as práticas de ajuda que desenvolvem. No seu trabalho, Judge (1997), conclui que existe uma relação muito forte entre o tipo de práticas desenvolvidas pelos técnicos e o grau em que os pais referem um sentimento de auto-eficácia e de controlo pessoal, provando-se que os efeitos do programa na família estão estreitamente dependentes da forma como os técnicos são capazes de envolver activamente as famílias quer na compreensão das necessidades do seu filho, quer no desenvolvimento de competências para lhes responder adequadamente.

As mudanças conceptuais no campo da intervenção precoce que temos vindo a referir, requerem dos profissionais a adopção de novos papéis e a aprendizagem de novas competências. Bailey, Buysse, Edmondson e Smith (1992), apontam quatro aspectos que tornam essa uma mu-

dança difícil para muitos dos técnicos de intervenção precoce:

- Implica modificações importantes na prática diária, pelo que inevitavelmente vai criar nos técnicos alguma resistência;
- Altera as expectativas dos próprios profissionais que se consideram peritos em desenvolvimento e no tratamento de atrasos e perturbações na criança e não foram treinados no trabalho com famílias;
- Põe em causa o papel do técnico como aquele que toma as decisões, já que nesta abordagem centrada na família, é fundamental a responsividade do profissional às escolhas e prioridades da família, mesmo quando estas não estão de acordo com as suas;
- Implica mudanças nos próprios serviços de intervenção precoce onde tradicionalmente sempre se trabalhou numa perspectiva centrada na criança.

4. E EM PORTUGAL?

Apesar do termo Intervenção Precoce ser cada vez mais utilizado entre nós, infelizmente não podemos ainda considerar que haja uma política definida relativamente à sua implementação, já que após a publicação do Dec-Lei 319/91, que abrange apenas a população de idade escolar, nenhuma outra legislação foi publicada alargando à idade pré-escolar as medidas de integração preconizadas pelo decreto acima referido.

No entanto e apesar deste vazio legislativo, assistimos, nesta última década, ao aparecimento de inúmeros projectos locais de intervenção precoce, através dos quais se tenta uma articulação de recursos e serviços. Mas, e citamos Felgueiras (1997, pp. 25-26), «Apesar da importância e do carácter estimulante de certas iniciativas, as dificuldades ainda são grandes. Por vezes há pouca consistência no modelo conceptual subjacente, falta o treino e a formação adequada dos profissionais no domínio da intervenção precoce, o que leva, tal como já foi referido, a que se reproduza nas primeiras idades o tipo de trabalho tradicionalmente desenvolvido com crianças mais velhas e sem que se tome em devida conta o papel da família.»

Relativamente à avaliação de programas, o panorama português não é mais animador. Apesar de haver reflexões teóricas sobre a problemática da avaliação dos programas de intervenção precoce, das quais salientamos o trabalho de Leitão (1989), e o já referido artigo de Almeida (1997b), apenas conhecemos dois trabalhos de carácter experimental publicados: o Estudo Avaliativo da Implementação do Programa Portage em Portugal (Almeida, Felgueiras & Pimentel, 1997) e a Dissertação de Mestrado de Elisa Veiga (1995) intitulada «Intervenção Precoce e Avaliação – estudo introdutório».

O primeiro destes trabalhos pretendeu fazer uma avaliação do projecto de intervenção precoce implementado entre 1985 e 1989 pela então Direcção de Serviços de Observação e Intervenção Psicológica. A avaliação foi implementada após o final da fase «experimental» do projecto e feita no âmbito do próprio serviço. Na fase de implementação do projecto não foi definido um plano de avaliação, no entanto foi possível, *a posteriori*, seleccionar instrumentos de avaliação que permitiram tirar conclusões sobre:

- impacto do programa nas crianças (avaliando os seus progressos);
- impacto do programa nos pais (avaliando o grau de satisfação e o envolvimento da família);
- impacto da criança nos técnicos (avaliando a grau de adesão e motivação dos técnicos envolvidos no projecto experimental);
- impacto do programa na organização e gestão de recursos (avaliando o grau de eficácia e de colaboração inter-serviços).

O primeiro aspecto da avaliação implicou a consulta do processo de todas as crianças envolvidas na fase experimental, contendo material relativo à sua avaliação inicial, programa de ensino e avaliações continuadas. O segundo aspecto da avaliação foi feito com base numa entrevista à família (mãe) e numa escala de satisfação parental, e, para a avaliação do impacto nos técnicos, utilizou-se um questionário que foi respondido por todos os técnicos intervenientes no projecto.

O segundo trabalho referido, que podemos considerar uma avaliação externa, avalia 13 Projectos de intervenção precoce da zona norte. Utilizando a Escala de Avaliação de Programas

de Intervenção Precoce (Mitchell, 1991), que traduziu e adaptou, Veiga (1995), faz fundamentalmente uma avaliação dos objectivos e características dos programas, baseando-se numa entrevista realizada no local de programa, com um técnico designado pelo próprio programa. Apesar da escala de Mitchell prever um questionário para os pais, bem como a consulta e análise dos processos, estes aspectos foram eliminados neste trabalho de avaliação de PIP, dado que esta foi, de certa forma, imposta pela investigadora.

As suas conclusões (Veiga, 1995, pp. 83-84) parecem-nos suficientemente importantes, para as referirmos com algum detalhe:

- É saliente uma avaliação/intervenção centrada primordialmente na criança, não existindo claramente, preocupações ecológicas;
- Embora não existam dúvidas de que devem ser alvo de intervenção as crianças com deficiência e as que apresentam atraso no desenvolvimento, existem dúvidas na definição de risco ambiental e biológico;
- Embora se valorizem aspectos relacionados com o currículo, este parece ser limitado à fase de avaliação, não existindo sistematicamente continuidade na planificação dos objectivos e sua avaliação regular;
- Os programas têm dificuldade em envolver os profissionais necessários, não havendo pluridisciplinaridade em muitas equipas;
- A articulação e coordenação de recursos não estão asseguradas;
- A participação dos pais, limita-se, na fase da avaliação, a fornecer aos técnicos algumas informações relativas aos seus filhos;
- A avaliação das necessidades e recursos da família confunde-se com impressões gerais e subjectivas, muitas vezes assumindo o carácter de juízos de valor, dos quais depende o maior ou menor envolvimento da família proposto pelos técnicos;
- As estratégias de aconselhamento e suporte à família são pouco reflectidas, revelando um protagonismo dos técnicos e estimulando uma relação de dependência;
- Nenhum dos técnicos envolvidos recebeu formação específica na área da intervenção precoce;
- A avaliação do impacto do programa de in-

tervenção precoce não é preocupação para nenhum dos programas estudados.

Os dados deste trabalho, recolhidos em 1992, não deixam de ser alarmantes no que respeita à situação dos programas de intervenção precoce no nosso país.

Em Junho de 1998, no âmbito do Encontro «Caminhos para a Intervenção Precoce... Reflectindo» realizado em Sesimbra, fomos convidados a comentar os painéis que diversos Projectos de Intervenção Precoce tinham exposto sobre os objectivos e metodologias dos seus programas.

Aí, e ao contrário do que Veiga encontrara poucos anos antes, a abordagem centrada na família era o modelo partilhado por todos eles. De imediato se nos colocou a dúvida: será que em tão poucos anos, sem alterações significativas a nível da formação dos técnicos, sem que qualquer legislação específica tenha sido publicada, o panorama da intervenção precoce em Portugal se alterou tão radicalmente?

Tal como no trabalho de Veiga (1995), os painéis reflectiam apenas a opinião dos técnicos. E os Pais? O que pensam eles dos Programas de Intervenção Precoce de que são os principais alvos? Será que a sua opinião coincide com a dos técnicos? Com excepção do já referido trabalho de Almeida, Felgueiras e Pimentel (1997), não foi publicado, em Portugal, mais nenhum trabalho de avaliação sobre programas de intervenção precoce em que a opinião dos pais tenha sido uma medida da avaliação.

Estes aspectos, bem como, o rápido e sistemático aparecimento de projectos locais de intervenção precoce, um pouco por todo o país, a que a portaria do Ministério da Educação n.º 1102/97 publicada em 3 de Novembro, deu enquadramento legal, torna premente a avaliação dos projectos já existentes, de forma que as boas práticas sejam conhecidas e disseminadas e se eliminem os erros em que provavelmente muitos dos programas ainda incorrem.

Neste contexto, parece-nos pertinente deixar algumas questões cuja resposta esperamos poder vir a dar num futuro próximo:

- Quais são os modelos teóricos subjacentes aos Programas de Intervenção Precoce?
- Correspondem estes modelos ao que são as

práticas recomendadas na literatura mais recente sobre intervenção precoce?

- Será que os modelos teóricos invocados se refletem nas suas práticas?
- Em que medida estas práticas correspondem às necessidades e desejos da família da criança em risco ou com deficiência?
- Em que medida têm os técnicos que trabalham directamente em intervenção precoce consciência dessas necessidades e desejos?
- Em que medida estão as famílias satisfeitas com os serviços que recebem no âmbito do programa de intervenção precoce?

Talvez as respostas a estas e outras perguntas, contribuindo para um melhor conhecimento do que, em Portugal, neste final de século, se pensa e se faz, no campo da intervenção precoce, possa impulsionar a publicação de legislação que consagre, para as crianças em situação de risco ou com deficiência e as suas famílias, o direito de receberem, nos seus primeiros anos, os serviços que lhes possam proporcionar «uma melhor qualidade de vida».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. C. (1997a). Perspectiva ecológica em intervenção precoce. *Cadernos do CEACF*, 13-14, 29-40.
- Almeida, I. C. (1997b). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Cadernos do CEACF*, 13-14, 51-65.
- Almeida, I. C., Felgueiras, I., & Pimentel, J. S. (1997). Estudo avaliativo da implementação do programa Portage em Portugal. *Cadernos do CEACF*, 13-14, 67-77.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bailey Jr., D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Bailey Jr., D. B., Buysse, V., Edmondson, R., & Smith, T. M. (1992). Creating family-centered services in early intervention: perceptions of professionals in four states. *Exceptional Children*, 58 (4), 298-309.
- Bailey Jr., D. B., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and pre-schoolers with disabilities*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Bronfenbrenner, Y. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carta, J. J., & Greenwood, C. R. (1985). Eco-behavioral assessment: a methodology for expanding the evaluation of early childhood intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (2), 88-104.
- Casto, G., & Mastropieri, M. A. (1986). The efficacy of early intervention programs: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 52 (5), 417-424.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families – Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.
- Eyken, W. (1992). *Introducing evaluation*. Haia: Bernard von Leer Foundation.
- Felgueiras, I. (1997). Modelos de intervenção precoce em crianças com necessidades educativas especiais. *Cadernos do CEACF*, 13-14, 23-28.
- Filer, J. D., & Mahoney, G. J. (1996). Collaboration between families and early intervention service providers. *Infant and Young Children*, 9 (2), 22-30.
- Guralnick, M. J. (1988). Efficacy research in early childhood intervention programs. In S. Odon, & M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps – An empirical base*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Guralnick, M. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (4), 319-345.
- Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (1989). *Early intervention – Implementing child and family services for infants and toddlers who are at-risk or disabled*. Austin: Pro-Ed.
- Judge, S. L. (1997). Parental perceptions of help-giving practices and control appraisals in early intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (4), 457-476.
- Leitão, F. R. (1989). A avaliação de programas de intervenção educativa precoce. *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (2) 54-61.
- Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennenbaum, J. (1990a). Maternal perceptions of early intervention services: A scale for assessing family-Focused Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (1), 1-15.
- Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennenbaum, J. (1990b). A national study of mother's perceptions of family-focused early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14 (2), 133-146.
- Mahoney, G., & Filer, J. (1996). How responsive is early intervention to the priorities and needs of families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (4), 437-457.

- 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.
- Meisels, S. (1985). The efficacy of early intervention: why are we still asking this question?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (2), 1-11.
- Mitchell, D. R. (1991). *Scale for evaluating early intervention programs*. Hamilton: University of Waikato. Department of Education Studies.
- Pimentel, J. S. (1994). *Contributo para a avaliação de um projecto de intervenção precoce*. Trabalho apresentado no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Pimentel, J. S. (1997). *Um bebé diferente: da individualidade da interacção à especificidade da intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e a Integração das Pessoas com Deficiência.
- Powell, D. R. (1988). Emerging directions in parent-child early intervention. In D. R. Powell (Ed.), *Annual advances in applied developmental psychology. Vol. 3: Parent education as early childhood intervention* (pp. 1-22). New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. P., Hause-Gram, P., Krauss, M. W., & Upshur, C. C. (1992). Development of infants with disabilities and their families. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (6, Serial N.º 230).
- Veiga, M. E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação - Estudo introdutório*. Porto: O Fio de Ariana.

RESUMO

Após uma reflexão sobre os modelos conceptuais

subjacentes aos programas de intervenção precoce, faz-se uma revisão de vários tipos de estudos de avaliação da sua eficácia.

Reflectindo sobre o que se passa em Portugal no campo da intervenção precoce, nomeadamente ausência de legislação nesta matéria, formulamos algumas questões de investigação no campo da avaliação de programas de intervenção precoce. Salientamos ainda a importância de avaliar o grau de satisfação dos pais, as suas percepções sobre os serviços que estão a receber, comparando posteriormente as suas respostas com a opinião dos profissionais sobre as práticas necessárias para um programa de intervenção precoce de qualidade.

Palavras-chave: Intervenção precoce, avaliação de programas.

ABSTRACT

After a brief historical analysis of the theoretical models underlying early intervention programmes, we made a review of the types studies that have been made to evaluate their efficacy in what concerns children and families.

We express our concern regarding the lack of legislation on early intervention in our country and we refer with some detail the two unique early intervention evaluation studies that have been published in Portugal.

We point out some of the research questions that need urgently to be answered in order to evaluate the concepts and practices of early intervention projects that have been recently implemented in Portugal. We also enhance the importance of evaluating parental satisfaction, parental perceptions on the services that are actually being provided by the programmes, and compare these measures with the professionals view of the types of service activities that are necessary for an effective early intervention program.

Key words: Early intervention, program evaluation.