



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação  
2007

**Paula Ângela Coelho    Promovendo um processo de construção de *uma*  
Henriques dos Santos    cultura de Intervenção Precoce**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Ciências da Educação

2007

**Paula Ângela Coelho    Promovendo um processo de construção de *uma*  
Henriques dos Santos    cultura de Intervenção Precoce**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha querida filha, Maria Margarida.

**o júri**

presidente

Reitora da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Pereira da Costa Tavares

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Prof. Doutor Joaquim Eduardo Nunes Sá

Prof. Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano

Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Prof. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira

## agradecimentos

Ao meu marido e à minha filha, pelo apoio, pela inspiração, por simplesmente *estarem comigo*.

Aos meus pais, ao meu irmão, à Ilda e à Maria Beatriz, por todo o apoio.

À Professora Gabriela Portugal, *a sublime*, que nos fortalece para crescermos como árvores... para o alto!

Às minhas *colegas de jornada* da Equipa de Coordenação e de Supervisão de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro, pelo apoio, partilha, companheirismo, *expertise*, entusiasmo, amor e visão em IP.

Aos profissionais de IP de Aveiro, pela aceitação, disponibilidade, competências e precioso *feedback*.

À Maribel Miranda, pela excelência do seu profissionalismo e companheirismo, que transformaram a tarefa de análise e tratamento dos dados em momentos de implicação, aprendizagem e bem-estar.

Às minhas queridas amigas Ana Paula Aveleira e Isabel Lopes, pela força que encontro na nossa... indizível amizade!

Às pessoas do *Centro de Infância Arte e Qualidade*, muito em especial à Ivone Bastos e à Maria João Filipe, pela excelência do seu profissionalismo e personalidade na nossa parceria, na educação e cuidados à Maria Margarida.

As pessoas da *IP de Coimbra* – PIIP e ANIP -, a comunidade que me apresentou a IP, e com quem tanto cresci e aprendi!

A todas as pessoas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e da Unidade de Investigação *Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação*, pelo bem-estar que me fazem sentir, sempre, e pelo apoio imenso que me deram ao longo deste percurso.

A todos os contextos em que trabalhei e vivi, em especial ao Centro de Área Educativa de Coimbra, onde muito trabalhei e me realizei, numa maravilhosa equipa, inserida num contexto desafiador e suportivo, forte e fortalecedor.

A todas as crianças e famílias com quem tive o privilégio de me relacionar: pelas oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional; pela inspiração que todas foram para mim.

**palavras-chave**

Intervenção Precoce, *empowerment*, capacitação, cultura, transversalidade, supervisão, liderança.

**resumo**

O presente trabalho propõe-se apresentar o estudo de investigação-acção desenvolvido na estrutura de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro (DC 891/99) entre 2002 e 2005. Compreende informação que enquadra e fundamenta a acção realizada, a descrição da própria intervenção, os produtos/instrumentos de trabalho em IP daí resultantes – com especial referência para o *Perfil de Competências de Supervisão em IP* -, e dados de avaliação gerados pelos profissionais de IP de Aveiro. A colaboração directa de reconhecidos(as) especialistas em IP enriqueceu o processo e legitimou os dados.

**keywords**

Early Intervention, empowerment, enabling, culture, transversality, supervision, leadership.

**abstract**

This work intends to present the action research study developed in the context of the Early Intervention (EI) Structure of Aveiro (DC 891/99) from 2002 to 2005. It includes some rationale, underlying and framing decision-making and actions, the description of the intervention itself, the data/EI working instruments built – with a special reference for the *EI Supervision Competencies Profile* -, and the evaluation data generated by the Aveiro EI professionals. The collaboration of recognized EI experts during the study, enriched the process and legitimated the data.





## ÍNDICE DE CONTEÚDOS

<b>Introdução</b>	1
1. Âmbito e justificação do trabalho	3
2. Plano da tese e opções para enquadramento teórico	7
<b>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	9
<b>Capítulo 1 - Fundamentos para intervir precocemente na promoção do desenvolvimento da criança</b>	11
1. 1 - Parâmetros para a compreensão do desenvolvimento humano (DH)	13
1.1.1 - O DH é fruto de uma interacção dinâmica e contínua entre biologia e experiência	13
1.1.2 - Os cuidados e relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem, na sua capacidade para aprender, na sua capacidade para regular as próprias emoções	14
1.1.2.1 - O bebé: um comunicador nato	16
1.1.2.2 – Comunicação e vinculação	17
1.1.2.3 - Relação de Vinculação: esteio da Vida	17
1.1.2.4 - Competências para a aprendizagem: como a criança constrói a sua fortaleza interna	19
1.1.2.5 - Um aprendiz competente	22
1.1.2.6 - Atributos <i>Heart-Start</i>	28
1.1.2.7 - A abordagem RIE ( <i>Resources for Infant Educators</i> )	30
1.1.3 - O cérebro humano tem uma notável plasticidade, mas o factor tempo é crucial	32
1.1.4 - O DH tem a ver com a contínua interacção entre fontes de vulnerabilidade ou risco e fontes de resiliência ou protecção	37
1.1.5 - Prevenir e intervir precocemente é crucial	43
1.2 - A família e o desenvolvimento humano	45
1.2.1 - A família-sistema	49
1.2.2 - O ciclo de vida da família: necessidades e recursos	51
1.2.3 - Papéis na Família e Relações	52

1.2.4 - Família e <i>mudança maior</i>	53
1.2.4.1 – Quando nasce uma criança com deficiência...	54
1.2.5 - Família e padrões de interacção	60
Conclusão do capítulo 1	65
<b>Capítulo 2 - Políticas e práticas de intervenção na infância: o caso da Intervenção Precoce</b>	<b>67</b>
2.1 - Conceito e fundamentos de <i>Intervenção Precoce (IP)</i> , e sua <i>pré-história</i> em Portugal	69
2.2 - O desenvolvimento de políticas educativas para a infância e a Intervenção Precoce	79
2.3 - O Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro	83
2.4 - Estrutura de Intervenção Precoce (DC 891/99) de Aveiro: a nossa realidade	87
2.4.1 - Intervenção Precoce em Aveiro: um modelo assente em transversalidade	90
2.4.2 - Componentes básicas do modelo	91
2.4.2.1 - IP: a estrutura	91
2.4.2.2 - IP: a abordagem	92
2.4.2.3 - IP: o perfil do profissional (EID)	94
Conclusão do capítulo 2 - IP: construindo transversalidade entre estrutura, abordagem e perfil profissional	96
<b>Capítulo 3 – Profissão: profissional de Intervenção Precoce</b>	<b>99</b>
3.1 - A profissionalidade em IP	102
3.1.1 - Caracterizadores da profissão <i>profissional de IP</i>	105
3.1.1.1 - Função	105
3.1.1.2 – Saber	105
3.1.1.3 - Poder	107
3.1.1.4 - Reflexividade	107
3.2 - O profissional de IP reflexivo e a investigação em IP	108
3.2.1 - O valor do portefólio na construção de competências em IP	110
3.3 – A Coordenação em IP	116
3.3.1 - Organizações e liderança	117
3.3.2 - Perspectivas de liderança	118

3.3.3 - Concepção cultural de <i>liderança</i>	120
3.3.3.1 - Promovendo a coesão nas organizações	124
3.3.3.2 - Dinâmicas de construção de cultura	129
3.3.3.3 - Apoiando o processo de construção da <i>transdisciplina IP</i>	134
3.3.3.4 - Socialização na cultura de IP	136
3.3.3.5 - Reuniões de trabalho e comunicação nos diferentes grupos em IP	137
3.3.3.6 - Eficácia e motivação dos profissionais de IP	139
3.3.3.7 - Produtividade	141
3.3.3.8 - Questões de adaptação externa e de integração interna (do grupo)	144
3.3.3.9 - O papel da ECD/IP	152
3.3.3.10 - Liderança e formação, evolução, transformação e destruição da cultura	153
3.3.4 – Liderança ambígua ou dispersa	157
3.3.5 - Liderança reflexiva ou organizações baseadas na relação	158
3.4 - Formação e supervisão em IP	162
3.4.1 - Formação	163
3.4.2 - Supervisão	164
3.4.2.1 - Cenários de supervisão em IP	166
3.4.2.2 - Da supervisão às práticas reflexivas experienciais	175
Estudos de casos e discussões em grupo	176
Auto-análise / auto-avaliação	176
3.5 - O papel dos dinamizadores das Equipas de Intervenção Directa (EID's) de IP/Aveiro	180
3.6 - A Intervenção Directa	181
3.6.1 - Parâmetros de auto-avaliação do desempenho em IP/EID	182
3.6.2 - Modelo de Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência	186
3.7 – Relações de suporte e poder	188
3.7.1 - Corresponsabilização	189
3.7.2 - <i>Empowerment</i> colectivo: um modelo de relações interpessoais em IP para o século XXI	190
Conclusão do capítulo 3	194
<b>II Parte – Investigação-acção na Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro</b>	<b>197</b>

<b>Capítulo 4 - O estudo</b>	199
4.1 - Caracterização da estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro	206
4.1.1 - O universo em que nos movemos	206
4.1.1.2 - Dados de Estrutura das EID's 2001 a 2005	206
4.1.2 - O conjunto de profissionais de IP de Aveiro: qual a identidade deste grupo?	221
4.1.2.1 - A Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro	222
4.1.2.2 - As Supervisoras de IP/Aveiro	223
4.1.2.3 - Os profissionais das EID's/IP/Aveiro	225
4.2 – Orientação teórica e metodologias de investigação	227
4.2.1 A investigação-ação	228
4.2.2 – Metodologia para a construção do Perfil de Competências de Supervisão em IP	232
4.2.2.1 - A entrevista	234
4.2.2.2 - A Análise de Conteúdo	234
4.2.2.3 - A <i>Grounded Theory</i>	236
4.2.2.4 - Da matéria-prima ao material, até ao objecto/conceito	237
4.3 – O processo de investigação(-acção)	237
4.3.1 – As componentes do processo	239
4.3.2 – As dinâmicas e instrumentos criados	251
4.4 As dinâmicas que criámos	252
4.4.1 - <i>Outros instrumentos</i> que construímos para suporte à acção	256
Conclusão do capítulo 4 - Dinâmica actual da IP em Aveiro	258
<b>Capítulo 5 - Os dados gerados</b>	260
5.1 O Perfil de Competências de Supervisão em Intervenção Precoce – um instrumento de suporte à prática supervisiva em IP	262
5.1.1 – Da matéria-prima ao material, e deste ao objecto conceptual	264
5.2 - A avaliação dos profissionais das Equipas de Intervenção Directa	276
5.2.1 - Dados resultantes de auto-avaliação nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia, de 2002-03 a 2004-05	276
5.2.2 - Dados de auto e hetero avaliação: o profissional de IP / a EID na interface com... famílias, comunidades, pares, equipa de supervisão e equipa de coordenação distrital	282

5.2.3 - Avaliação das acções de formação (opinião dos formandos)	289
5.2.3.1 - Conferências e <i>Workshops</i> em IP, Fevereiro 2001:	290
5.2.3.2 - Avaliação Formação Inicial IP (2002-03)	291
5.2.3.3 – Plano Individualizado de Apoio à Família (2004 e 2005)	292
5.2.3.4 – Crescer: do nascimento aos três anos (2003 e 2005)	293
5.3 - A avaliação pelas Supervisoras	296
5.3.1 – O processo supervisão	296
5.3.2 – O processo e os produtos das entrevistas	317
5.4 - Dados das Reuniões Inter - Equipas de Intervenção Directa de Julho de 2005 e de Julho de 2006	321
<b>Conclusão e hipóteses de trabalho: um projecto a terminar... uma enriquecida resposta comunitária</b>	324
<b>Nota final</b>	330
<b>Referências bibliográficas e normativos legais</b>	334
<b>Anexos</b>	350

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Parâmetros para a compreensão do desenvolvimento humano .....	13
<b>Tabela 2</b> – Categorias e indicadores envolvidos nos processos de aprendizagem da criança..	24
<b>Tabela 3</b> - Hierarquia das necessidades humanas segundo Maslow .....	26
<b>Tabela 4</b> – Atributos <i>Heart Start</i> .....	29
<b>Tabela 5</b> – Dimensões da abordagem RIE.....	31
<b>Tabela 6</b> – Factores associados à resiliência durante os primeiros anos do desenvolvimento humano .....	39
<b>Tabela 7</b> - Dimensões de construção de resiliência na criança.....	41
<b>Tabela 8</b> – Qualidades da criança resiliente. ....	42

<b>Tabela 9</b> – O Ciclo de Vida da Família.....	51
<b>Tabela 10</b> – Recursos/forças (mais) críticos nas famílias em períodos de <i>stress</i> .....	52
<b>Tabela 11</b> – Sentimentos e acções da família da criança com deficiência e intervenções profissionais contingentes .....	57
<b>Tabela 12</b> – Evolução da IP.....	75
<b>Tabela 13</b> – Organograma: estrutura de Intervenção Precoce em Portugal, seg. DC 891/99, 19-10, e Protocolo para IP/Aveiro, 1998.....	89
<b>Tabela 14</b> - Componentes da transversalidade entre IP e EDEX .....	96
<b>Tabela 15</b> – Transversalidade entre estrutura, abordagem e perfil profissional em IP/Aveiro.....	98
<b>Tabela 16</b> – Níveis estruturais da IP.....	102
<b>Tabela 17</b> – Componentes do processo de desenvolvimento profissional em IP.....	103
<b>Tabela 18</b> - Esquema de organização (possível) de um <i>portefólio</i> de Equipa de Intervenção Directa de IP.....	115
<b>Tabela 19</b> – Principais propriedades das concepções de liderança mecanicista, cultural e ambígua ou dispersa.....	119
<b>Tabela 20</b> – Tipos de liderança segundo a concepção ou visão cultural.....	121
<b>Tabela 21</b> - Níveis de cultura e suas interacções.....	123
<b>Tabela 22</b> - Processo de transformação cognitiva em IP.....	128
<b>Tabela 23</b> - Factores a considerar na análise do sentido de eficácia, motivação e empenho dos profissionais de IP .....	141
<b>Tabela 24</b> - O <i>ciclo de reprodução cultural</i> .....	143
<b>Tabela 25</b> - O <i>ciclo de reprodução material</i> .....	143
<b>Tabela 26</b> - Os problemas de adaptação externa e sobrevivência do grupo.....	145
<b>Tabela 27</b> - Os problemas de integração interna .....	146
<b>Tabela 28</b> - Estádios da evolução dos grupos.....	151
<b>Tabela 29</b> – Mecanismos primários para imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo .....	152
<b>Tabela 30</b> - Mecanismos secundários para imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo.....	153
<b>Tabela 31</b> - Função da liderança na evolução da cultura e da organização.....	155

<b>Tabela 32</b> - Função da liderança na evolução da cultura e da organização .....	156
<b>Tabela 33</b> – Características das organizações baseadas na relação. ....	159
<b>Tabela 34</b> - Liderança Reflexiva: Instrumento de Auto-Avaliação.....	160
<b>Tabela 35</b> – Dimensões do perfil profissional experiencial em IP – identificando objectivos de intervenção.....	178
<b>Tabela 36</b> - Dimensões do perfil profissional experiencial em IP – avaliando o desenvolvimento da criança .....	179
<b>Tabela 37</b> – <i>Corresponsabilização</i> : Campos, elementos-chave e tópicos. ....	190
<b>Tabela 38</b> – Evolução das relações / do tipo de <i>empowerment</i> nas relações entre famílias e profissionais.....	192
<b>Tabela 39</b> – Traços de abordagens contrastantes na conceptualização e implementação de Intervenção Precoce.....	194
<b>Tabela 40</b> - Orientações estratégicas na resolução de problemas.....	203
<b>Tabela 41</b> - Profissionais das EID's de 2001 a 2005 .....	206
<b>Tabela 42</b> - Dados de Estrutura das EID's 2002/2003 .....	206
<b>Tabela 43</b> - Dados de Estrutura das EID's 2003/2004. ....	211
<b>Tabela 44</b> - Dados de Estrutura das EID's 2004/2005 .....	215
<b>Tabela 45</b> – Crianças/famílias e concelhos apoiados, e nº de profissionais que trabalharam em IP nos anos de referência. ....	220
<b>Tabela 46</b> – Tipos de risco / diagnóstico das crianças apoiadas nos anos de referência. ....	220
<b>Tabela 47</b> – Disciplina de origem dos profissionais de IP nos anos de referência.....	221
<b>Tabela 48</b> - Os Direitos das Famílias.....	224
<b>Tabela 49</b> – Componentes do processo de investigação-acção desenvolvido na estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro (Despacho Conjunto 891/99 e Protocolo para IP/Aveiro, 1998), entre Janeiro de 2001 e Outubro de 2005. ....	239
<b>Tabela 50</b> – Componente 1 do processo de investigação-acção (...): A identificação do problema. ....	240
<b>Tabela 51</b> - Componente 2 do processo de investigação-acção (...): Os objectivos.....	241
<b>Tabela 52</b> - Componente 3 do processo de investigação-acção (...): As questões de investigação. ....	242

<b>Tabela 53</b> - Componente 4 do processo de investigação-acção (...): A selecção de tópicos/eixos de acção.....	242
<b>Tabela 54</b> - Componente 5 do processo de investigação-acção (...): A abordagem adoptada.....	243
<b>Tabela 55</b> - Hierarquia das necessidades humanas – o individuo no grupo.....	246
<b>Tabela 56</b> – Vectores de influência no desempenho das investigadoras na ECD/IP/Aveiro .	248
<b>Tabela 57</b> - Componente 6 do processo de investigação-acção (...): O plano de acção.....	249
<b>Tabela 58</b> - Componente 7 do processo de investigação-acção (...): (Decisão sobre) os dados para aferição da acção. ....	250
<b>Tabela 59</b> - Componente 8 do processo de investigação-acção (...): (Decisões sobre) a análise e a interpretação dos dados.....	250
<b>Tabela 60</b> -: Esquema de organização de <i>portefólio</i> de EID/IP .....	258
<b>Tabela 61</b> – Rede de reuniões de trabalho em IP/Aveiro, 2006-07.....	259
<b>Tabela 62</b> – Áreas, categorias e sub-categorias extraídas das entrevistas às Supervisoras/IP/Aveiro. ....	265
<b>Tabela 63</b> – Questão orientadora da entrevista às supervisoras. ....	266
<b>Tabela 64</b> – Exemplo (1º) de extracção de sub-categoria/material e de competência/objecto conceptual a partir de enunciados das supervisoras/matéria-prima. ....	266
<b>Tabela 65</b> - Exemplo (2º) de extracção de sub-categoria/material e de competências/objecto conceptual a partir de enunciado de supervisora/matéria-prima. ....	267
<b>Tabela 66</b> - Exemplo (3º) de extracção de sub-categoria/material e de competências/objecto conceptual a partir de enunciados das supervisoras/matéria-prima. ....	268
<b>Tabela 67</b> - Exemplo (4º) de extracção de sub-categoria/material e de competência/objecto conceptual a partir de enunciado de supervisora/matéria-prima. ....	269
<b>Tabela 68</b> – Regras de ouro para Supervisão em IP enunciadas pelas supervisoras durante a entrevista .....	275
<b>Tabela 69</b> - Dificuldades e forças na acção das EID's na <i>interface</i> com as famílias/crianças, em 2004-05.....	282
<b>Tabela 70</b> - Dificuldades e forças na acção das EID's na <i>interface</i> com as comunidades, em 2004-05.....	284



<b>Tabela 71</b> - Dificuldades e forças na acção das EID's na <i>interface</i> com os pares, em 2004-05. .....	285
<b>Tabela 72</b> - Dificuldades e forças na acção das EID's na <i>interface</i> com a supervisão, em 2004-05. ....	286
<b>Tabela 73</b> - Dificuldades e forças na acção das EID's na <i>interface</i> com a equipa de coordenação, em 2004-05.....	287
<b>Tabela 74</b> – Avaliação das <i>Conferências e Workshops em IP</i> (Fevereiro 2001), pelos formandos. ....	290
<b>Tabela 75</b> – Avaliação da Acção de Formação Inicial em IP (2002-03). pelos formandos. ...	291
<b>Tabela 76</b> – Avaliação das acções de formação sobre Plano Individualizado de Apoio à Família (2004 e 2005), pelos formandos. ....	292
<b>Tabela 77</b> – Avaliação da Acção de Formação <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i> (Setembro de 2003), pelos formandos.....	293
<b>Tabela 78</b> - Avaliação da Acção de Formação <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i> (Maio de 2005), pelos formandos. ....	295
<b>Tabela 79</b> - Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido pela Equipa de Supervisão de IP/Aveiro, ao longo do ano lectivo de 2004-05.....	298
<b>Tabela 80</b> – Avaliação do processo de entrevista às supervisoras de IP/Aveiro, pelas próprias. .....	317

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão <i>estimulação</i> , ao longo dos três anos do estudo. ....	278
<b>Gráfico 2</b> - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão <i>sensibilidade</i> , ao longo dos três anos do estudo. ....	280
<b>Gráfico 3</b> - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão ( <i>promoção da</i> ) <i>autonomia (das famílias)</i> , ao longo dos três anos do estudo. ....	281

<b>Gráfico 4</b> – Pontuação geral do processo de entrevista às supervisoras de IP/Aveiro, pelas próprias.....	317
--	-----

## **Lista de Ilustrações**

<b>Ilustração 1</b> - Dimensões de organização da <i>fortaleza interna da criança</i> .....	20
<b>Ilustração 2</b> - Emergência do sentido de Self. ....	21
<b>Ilustração 3</b> – Competências para a aprendizagem.....	25
<b>Ilustração 4</b> – Modelo representativo das influências directas e indirectas e factores intrafamiliares no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança.....	48
<b>Ilustração 5</b> – O sistema familiar e a criança com NE.....	59
<b>Ilustração 6</b> – Eixos estruturais da profissionalidade em IP. ....	104
<b>Ilustração 7</b> – Indivíduo, cultura e comunidade.....	130
<b>Ilustração 8</b> – Uma abordagem sistemática a programas de formação.....	163
<b>Ilustração 9</b> – Componentes essenciais do modelo para <i>Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência</i> . ....	187
<b>Ilustração 10</b> – As três componentes de ajuda eficaz .....	189
<b>Ilustração 11</b> – <i>Continuum</i> de <i>empowerment</i> em relações de apoio entre profissionais (de IP) e famílias. ....	191
<b>Ilustração 12</b> – A cadeia de <i>empowerment colectivo</i> . ....	195
<b>Ilustração 13</b> – Cronologia <i>ante-processo</i> de Investigação-Acção.....	252
<b>Ilustração 14</b> - Cronologia do processo de Investigação-Acção.....	253
<b>Ilustração 15</b> - Cronologia do processo de Investigação-Acção (em detalhe).....	253
<b>Ilustração 16</b> - Passos para resolução de problemas:.....	327

## Introdução

---

*O ser humano vê-se como um ser independente, isolado do mundo, (...) como se fosse uma ilusão de óptica (...).*

*O nosso trabalho tem de ser libertarmo-nos dessa prisão e envolvermo-nos com o maravilhoso universo de todos os seres vivos, e a Natureza.*

Albert Einstein







## 1. Âmbito e justificação do trabalho

As circunstâncias que exigem *Intervenção Precoce* (IP) são passíveis de ocorrer em algum momento na vida de qualquer um de nós envolvidos na tarefa de *criar* e educar crianças pequenas. Cremos no poder da IP para mudar essas circunstâncias na medida em que as famílias o desejarem e as crianças o necessitarem, criando comunidades e famílias inclusivas, capazes de se transformarem para poderem prover à protecção e nutrição psicossocial de todos os seus membros.

Aveiro, Novembro 1998. Representantes da Universidade de Aveiro, do Hospital Infante D. Pedro e dos serviços distritais dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde de Aveiro, designadamente, Centro de Área Educativa (CAE), Centro Distrital de Segurança Social (CDSS), e Sub-Região de Saúde, assinavam um protocolo garantindo os recursos e dinâmicas necessários à criação de uma estrutura baseada na comunidade e em articulação de serviços, que permitisse oferecer às comunidades do distrito de Aveiro correspondentes aos doze concelhos da área de influência do CAE de Aveiro, um recurso: *Intervenção Precoce* (IP) (Anexo 1 - Protocolo para Intervenção Precoce em Aveiro).

Lisboa, 19 de Outubro de 1999. Era publicado o Despacho Conjunto nº 891/99. Uma equipa de trabalho composta por representantes dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde estabeleceu procedimentos e funções a observar nos diversos níveis estruturais de IP em Portugal (Anexo 2 - Despacho Conjunto nº 891/99, de 19-10).

Estavam lançadas as condições de base para a situação que actualmente temos, e que constitui a estrutura de IP nos concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos. Pode caracterizar-se formalmente como: promoção de uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva (Wollenburg, 2000), desenvolvida por profissionais de IP estimulantes, sensíveis e promotores da autonomia das famílias (Laevers *et. al.*, 1997; Laevers, 2000; Portugal e Santos, 2003a, 2003b).

Os *profissionais de IP* são técnicos que têm a Educação de Infância, o Serviço Social, a Psicologia, a Medicina ou a Enfermagem como disciplina profissional de origem, que exercem em simultâneo com a IP, e que pertencem a diferentes serviços comunitários que têm um

interesse em comum: a promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças de zero a três anos em risco<sup>1</sup> de atraso grave de desenvolvimento. É-lhes proposto que, no contexto de IP, partilhem os respectivos saberes na análise e discussão das situações em que são chamados a intervir – na procura da melhor forma de apoiar o processo de capacitação e *empowerment* das famílias, nas suas iniciativas para promover e apoiar o desenvolvimento e bem-estar das suas crianças.

Mas entre esses momentos decisivos e a actualidade, percorremos um longo e enriquecedor percurso; em que este estudo assume um importante papel. É disso que trata este *relatório tese*.

Neste documento, procura-se relatar um processo vivido no contexto da estrutura de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro (IP/Aveiro): a partir da análise dos relatórios finais de actividades dos profissionais a intervir no terreno, que fizemos ainda na qualidade de colaboradoras com a Equipa de Coordenação Distrital (ECD/IP/Aveiro), no final do ano lectivo de 1999/2000, e da observação directa e reflexiva de situações diversas (por exemplo, quando participámos como formadoras nos Cursos de Formação Inicial em IP, no início dos anos lectivos de 1999-2000 e de 2000/01), tornou-se para nós clara a necessidade de intervir na estrutura no sentido de alterar as circunstâncias de coordenação, acompanhamento e suporte aos profissionais, no pressuposto de que uma melhoria nesses níveis, resultaria em aumento de qualidade na intervenção no terreno, i.e., na tarefa de promoção de circunstâncias promotoras de desenvolvimento e bem estar das crianças de zero a três anos em risco de atraso de desenvolvimento nos doze concelhos da área de abrangência da estrutura.

---

<sup>1</sup> *Risco*: característica de uma situação ou acção que pode gerar dois ou mais resultados, desconhecendo-se à partida o resultado que ocorrerá em concreto, e em que pelo menos uma das possibilidades é indesejada (Covello & Merkhofer, 1993: 2).

Neste caso, falamos de situações de risco devido a **factores estabelecidos** (condição de deficiência), a **factores de ordem biológica** (ex.: alguns problemas metabólicos, prematuridade, etc.), ou a **factores envolvimentoais** (ex.: pais com deficiência mental, contextos de grave distúrbio emocional, algumas condições de pobreza, etc).



Na verdade, a análise conjugada das forças e das limitações apontadas pelos profissionais [anexo 3], levou-nos a concluir pela urgência de mudança na estrutura de IP/Aveiro. Como exemplo, podemos ver as reflexões de uma profissional em 1999/00, por nos parecerem significativas e representativas de um sentir colectivo, ou pelo menos partilhado por muitos:

*Embora a família considere estar bastante satisfeita com o trabalho realizado (...), eu não tenho uma opinião tão positiva.*

*É verdade que alguns dos objectivos foram atingidos e o efeito da intervenção foi positivo. Mas relativamente ao que considero mais importante - a família desenvolver capacidades para melhorar a sua própria vida -, estou pouco satisfeita com o resultado da minha intervenção, apesar de ter consciência de este ser um dos aspectos mais difíceis de atingir e que demoram mais tempo. Além das minhas próprias dificuldades em saber como orientar a minha intervenção nesse sentido, considero que existe pouco suporte e ajuda, sobretudo a nível da formação e acompanhamento.*

*Penso que a razão de ser da IP e do meu trabalho é aumentar e acrescentar o que de bom se passa no contexto familiar, ou seja, aumentar as capacidades das famílias para irem ao encontro das suas necessidades e das necessidades das suas crianças, e não “tomar conta das crianças”, pois passamos lá muito pouco tempo.*

*A falta de recursos materiais e a pouca sensibilização da comunidade e dos serviços para este tipo de trabalho, são também factores fortemente impeditivos do sucesso da intervenção.*

*Penso que só poderemos caminhar no sentido verdadeiro da IP, investindo em três vertentes:*

- *Reuniões frequentes e com todos os elementos que intervêm nos casos de forma directa;*
- *Formação e sensibilização de todos os elementos que trabalham na IP e, muito especialmente, da Equipa de Supervisão. As reuniões desta equipa com os outros técnicos que trabalham directamente com os casos, devem ser frequentes;*
- *Recursos financeiros e materiais próprios, que possibilitem o recurso rápido para fazer face a situações urgentes (Relatório Final de Actividades da Equipa de Intervenção Precoce de XXX, cit. Relatório de Actividades de Equipa de Coordenação Distrital de Intervenção Precoce de Aveiro, 1999-00).*

Então, considerou-se vital investir em dinâmicas promotoras de mais elevados níveis de qualidade em IP, sendo que, uma dinâmica de supervisão e acompanhamento ao trabalho das equipas, suportiva, atenta e respeitadora, e garante dos direitos das crianças e famílias, se

constituiria como elemento-chave da intervenção. Mas outras dimensões se tornaram cruciais neste trabalho:

- Dinamização e mediação da acção das Equipas de Intervenção Directa (EID's);
- Promoção de formação específica à intervenção em IP;
- Criação de instrumentos e mecanismos de avaliação dos processos e produtos em IP;
- Produção de conhecimento em IP (comunicações e publicações).

Da conjugação de duas condições – o facto de podermos dedicar a esta área, os esforços e recursos inerentes a um processo de doutoramento, e o estatuto de, com Gabriela Portugal, sermos representantes da Universidade de Aveiro na Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro - resultou uma situação que pode considerar-se de privilégio: a primeira permitiu-nos o acesso a recursos materiais e humanos (incluindo o nosso próprio tempo dedicado ao estudo empírico) disponibilizados pela Universidade de Aveiro (que, fazendo jus à sua orientação de instituição interventora e em constante diálogo com a comunidade envolvente, respondeu positivamente a todos os pedidos de colaboração e apoio que fizemos); a segunda, possibilitou-nos integrar uma excelente equipa de trabalho (a Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro, constituída anualmente por cinco a seis pessoas, representando o Centro Distrital de Segurança Social, o Centro de Área Educativa, a Sub-Região de Saúde, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro), que activamente se envolveu na reflexão e implementação deste projecto. Com a criação da Equipa de Supervisão, constituída por elementos por nós designados pelo perfil de elevada qualidade evidenciado (segundo o critério *proximidade entre competências demonstradas em prática de IP, e modelo eleito para IP*), pudemos dispor de um contexto de reflexão e intervenção que se revelou extremamente enriquecedor para o evoluir dos trabalhos.

O documento aqui apresentado é resultado do ciclo de observação/escuta, análise, reflexão, ao longo do processo de identificação de necessidades e prioridades, estratégias e recursos, implementação, avaliação e reformulação desenvolvido desde 1999 (de modo sistemático, desde 2002) e que pretendemos nunca dar por acabado (embora o término formal para efeitos deste *relatório tese* se reporte a Outubro de 2005).

A especificidade da IP torna imprescindível uma estrutura de coordenação, supervisão e suporte aos profissionais a intervir no terreno; uma equipa atenta aos indicadores disponíveis

nas atitudes, nos discursos, nas dinâmicas presentes ao nível dos profissionais nas Equipas de Intervenção Directa (EID's), nas comunidades, no seio do próprio grupo da ECD e da Equipa de Supervisão; uma equipa capaz de viabilizar recursos, gerar dinâmicas de mediação da intervenção no terreno, mas também accionar mecanismos de avaliação de processos e produtos, e torná-los consequentes ao nível das práticas, objectivando sempre a aproximação a níveis superiores de qualidade.

## **2. Plano da tese e opções para enquadramento teórico**

O produto que aqui propomos, apresenta uma forma de organização que pode talvez considerar-se... pouco ortodoxa; parece-nos, contudo, que deste modo se facilitará a estruturação da informação e, portanto, a compreensão de um projecto de investigação-acção de facto vivido com muita intensidade.

Numa primeira parte, procurámos caracterizar, do ponto de vista conceptual e estrutural, o contexto em que o estudo foi desenvolvido. No primeiro capítulo, apresentamos fundamentos para intervir precocemente na promoção do desenvolvimento e bem-estar da criança. No segundo, sumariamos aqueles que se nos afiguram como principais precursores do actual modelo de IP, ao nível de estruturas de atendimento das populações e da legislação; traçam-se também os principais traços organizacionais e conceptuais do modelo de IP que estamos a construir em Aveiro. Equacionam-se no terceiro capítulo, os principais elementos que consideramos relevantes a uma definição de profissionalidade em IP, nos seus diversos níveis estruturais.

Numa segunda parte, dedicada ao estudo que desenvolvemos, explanamos no quarto capítulo, os fundamentos metodológicos das nossas opções nesta dinâmica de investigação-acção. No quinto capítulo, podem encontrar-se dados de estrutura/caracterização, de opinião/avaliação, e os que correspondem a instrumentos criados no decurso do estudo, designadamente, o *Perfil de Competências de Supervisão em IP* (que construímos a partir da realização de entrevistas às supervisoras de IP de Aveiro, e da conjugação do seu saber assim revelado, com o da investigadora principal, ela própria profissional e supervisora de IP noutra distrito do país durante cerca de dez anos), ou os *Parâmetros de Auto e Hetero Avaliação do Desempenho em IP/Aveiro*. A análise e discussão destes dados integra igualmente este capítulo.

Em conclusão, traçamos novas vias de acção/investigação, a nosso ver fecundas, assegurando abertura do sistema IP/Aveiro à mudança, aos sinais do exterior, em diálogo com outras estruturas e pessoas que, em Portugal e noutros países, partilham de preocupações e convicções próximas das nossas, garantindo as imprescindíveis dinâmicas de adequação às actuais necessidades dos utentes e dos profissionais da estrutura. Apresentam-se ainda alguns dados que nos revelam a actualidade (Fevereiro de 2007) na estrutura de IP/Aveiro.

## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## **Capítulo 1 - Fundamentos para intervir precocemente na promoção do desenvolvimento da criança**

---

Entendendo *Infância* enquanto conceito dinâmico, dependendo em larga medida do contexto em que é definido e da premissa filosófica em que se baseia, não uma característica natural ou universal dos grupos humanos, mas uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades (James & Prout, cit. Abbott & Langston, 2005: 2), reconhecendo o direito de liberdade e construção individualizada do ser/criança no período da vida que também se designa de *Infância* - importa equacionar as circunstâncias que podem promover ou dificultar os processos de desenvolvimento e bem-estar humanos durante as primeiras idades, desafiando as competências de intervenção individuais e colectivas, formais e informais; garantindo a criação dos recursos de que famílias e comunidades necessitam para apoiar robustamente o desenvolvimento das suas crianças.

Baseando-nos nos parâmetros ou conceitos nucleares para o desenvolvimento humano propostos por Shonkoff e Philips (2000: 22-32), abordaremos alguns conteúdos centrais quando se procura a compreensão do processo de desenvolvimento humano.





## 1. 1 - Parâmetros para a compreensão do desenvolvimento humano (DH)

O conhecimento gerado por uma ciência desenvolvimental transdisciplinar, a avaliação de programas de intervenção e a experiência profissional permitiram equacionar os seguintes parâmetros para a compreensão do desenvolvimento humano:

Tabela 1 - Parâmetros para a compreensão do desenvolvimento humano (adap. Shonkoff & Phillips, 2000: 22-32).

<b>Parâmetros para a compreensão do Desenvolvimento Humano</b> (Shonkoff e Phillips, 2000)
O DH é fruto de uma interacção dinâmica e contínua entre biologia e experiência
Os cuidados precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem, na sua capacidade para aprender, na sua capacidade para regular as próprias emoções
O cérebro humano tem uma notável plasticidade, mas o factor tempo é crucial
O DH tem a ver com a contínua interacção entre fontes de vulnerabilidade ou de risco e fontes de resiliência ou de protecção
Prevenir e intervir precocemente é crucial

### 1.1.1 - O DH é fruto de uma interacção dinâmica e contínua entre biologia e experiência

Virtualmente, todos os investigadores contemporâneos concordam que o desenvolvimento das crianças é um processo altamente complexo, influenciado pelo jogo entre natureza e *nutrição* (*nature vs. nurture*). *Nutrição* no sentido em que os múltiplos contextos em que as crianças

são *criadas*, que incluem a sua casa, a família extensa, os contextos de Educação de Infância (formais ou amas), comunidade e sociedade, cada um dos quais imbuído dos valores, crenças e práticas de uma dada cultura, são a fonte de alimento que a criança precisa para crescer e se desenvolver em toda a plenitude do humano. A natureza da criança, a sua *bagagem biológica*, é profundamente afectada pela especificidade que esses contextos assumirem, em todas as dimensões, na sua vida em particular. Por sua vez, como a criança é, do ponto de vista biológico, num dado momento, influencia o modo como responde às experiências que lhe são proporcionadas nos ambientes em que decorre a sua vida. Em termos simples, as crianças afectam os seus contextos de vida, ao mesmo tempo que eles as estão a afectar; trata-se de uma dinâmica de reciprocidade e mútua transformação inevitáveis. Para além disso, não há duas crianças *iguais* que partilhem o mesmo ambiente, e nenhum ambiente é experienciado exactamente do mesmo modo por duas crianças diferentes. Duas crianças vivendo na mesma casa, na mesma família, influenciam-se mutuamente e são afectadas pelos outros membros da família em modos que se tornam únicos para cada uma delas. Se uma criança é activa e agressiva e a outra é passiva e submissa, cada uma irá elicitar diferentes respostas dos seus pais - e cada uma será influenciada diferenciadamente pelo comportamento da outra.

No que respeita ao desenvolvimento cerebral, sabemos hoje que uma parte do sistema emocional nos chega através da evolução, sendo transmitida pelo genoma; outra parte é transmitida pela aculturação. No *fluído* da evolução e da transmissão genómica, a *sintonização* das emoções – *manifestações de carácter homeostático* (Damásio, 2005: 118) - resulta da acção dos pais, da escola, da sociedade, inseridos numa cultura específica (Damásio, 2005: 112).

### **1.1.2 - Os cuidados e relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem, na sua capacidade para aprender, na sua capacidade para regular as próprias emoções**

*(...) a relação precoce permite ao bebé, na relação com a mãe, (...) compreender o seu interior para não ficar só, através da leitura que faz a partir dos olhos da mãe. A relação de uma criança perante o tamanho da realidade é mediada pelo tamanho dos pais, que contêm a sua onipotência infantil, permitindo-lhe ser do tamanho que é. (...) talvez cada criança peça aos seus pais que estejam vivos (como dizia Winnicott), que sejam fortes e estejam juntos no*

*seu interior. O mundo visto do colo dos pais vê-se de cima para baixo, fica mais compreensível, e permite a uma criança (...) ser pequenina ao pé dos pais* (Sá, 1993: 43-44).

As relações humanas, e os efeitos das relações nas relações, são os *blocos de construção* de um desenvolvimento saudável. Desde o momento da concepção até à morte, relações afectuosas e íntimas são os mediadores fundamentais de uma adaptação humana bem sucedida. Acredita-se que aquelas que se criam nos primeiros anos diferem de relações mais tardias na medida em que são as primeiras, e como tal, fundacionais: constituem uma estrutura básica no seio da qual evolui todo o desenvolvimento significativo; na verdade, muitos dos sistemas reguladores que são essenciais à sobrevivência e organização emocional do bebé desde os primeiros momentos de vida, requerem a atenção consistente dos prestadores de cuidados. O crescimento da auto-regulação é uma *pedra-de-toque* no desenvolvimento na primeira infância, que abrange todas as dimensões. A regulação é uma propriedade fundamental de todos os organismos vivos. Inclui as próprias regulações fisiológicas e comportamentais que sustentam a vida (por exemplo, a manutenção da temperatura do corpo e a conversão da comida em energia), bem como aquelas que influenciam comportamentos complexos (como a capacidade de prestar atenção, expressar sentimentos ou controlar impulsos). Os processos reguladores modulam uma larga variedade de funções que mantêm o organismo em níveis adaptativos. A operação simultânea destes múltiplos sistemas em diferentes níveis de organização é um traço essencial do desenvolvimento humano. Os traços essenciais de relações saudáveis, promotoras de crescimento e desenvolvimento na primeira infância, estão bem expressos nos conceitos de *contingência* e *reciprocidade*. Quer isto dizer que, quando crianças pequenas e os seus prestadores de cuidados estão *sintonizados* uns com os outros, e quando os prestadores de cuidados são capazes de ler as pistas emocionais das crianças e responder às suas necessidades num período de tempo adequado, as suas interacções tendem a ser bem sucedidas, e a relação tem probabilidade de apoiar um desenvolvimento saudável em múltiplos domínios, incluindo comunicação, cognição, competência sócio-emocional, e compreensão moral (Brazelton *et. al.*; Emde; Stern; cit Shonkoff & Phillips, 2000: 27-28).

### 1.1.2.1 - O bebé: um comunicador nato

A comunicação é um processo multidimensional e sofisticado, crucial para o que significa ser *humano*. Acredita-se agora que o ser humano se inicia nos processos comunicativos mesmo antes do nascimento, quando ainda no útero, com a mãe, se envolve numa primeira, duradoura e poderosa relação (Karmiloff & Karmiloff-Smith, cit. Barron & Holmes, 2005: 19).

Vygotsky, como Bruner, citados por Barron e Holmes (2005: 20), clarificaram a importância da comunicação e linguagem desde os primeiros tempos de vida do ser humano, como meio de garantir a satisfação das necessidades (fisiológicas, de afecto, de contacto físico, de envolvimento em ambientes positivos, plenos de sons, cheiros, toques, ritmos harmoniosos e estimulantes, a um tempo apaziguadores e desafiadores, encorajando a criança a explorar o mundo envolvente), e para organizar o pensamento. Também defenderam a natureza essencialmente social de toda a aprendizagem: aprender ocorre no *fluído* do que significar para o indivíduo interagir com outro/s; essa experiência de cariz social vai enformar a perspectiva que gradualmente constrói do seu próprio lugar e poder no mundo – relacional, das coisas, dos eventos, físico...

Desde o nascimento, os bebés preferem a face humana (Brazelton, 1990, Brazelton & Cramer, 1993, Brazelton, 1984), e pouco depois evidenciam também preferir a voz humana a outros sons, e em particular, vozes familiares a vozes não familiares (Murray & Andrews, cit. Barron & Holmes, 2005: 20). Estas preferências e os modos atraentes e absolutamente envolventes como os bebés as demonstram (gestos, expressões, movimentos, choros e silêncios, gemidos e *arrulhares*), são cruciais para a construção da sua personalidade e conhecimento, pois provocam nos *adultos-alvo* um estado de enamoramento, disponibilidade, responsividade (quase) incondicionais, que se transformam no meio ideal para que a vida, o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorram. Bebé e adulto/s próximo/s, e outras crianças da família, que interage/m e mutuamente se responde/m, gradualmente afinando as respectivas elicitación e responsividade, encontram o seu *modo sintonizado*, tornam-se mutuamente significativos, únicos, insubstituíveis, e a respectiva visão do mundo é afectada pela relação específica que juntos experienciam; e que é por sua vez afectada por toda a circunstância, da mais ínfima à mais exuberante, da mais directa à mais distante, em que ocorre a relação; ainda, o tempo, a constelação temporal em que os infinitos e inúmeros momentos que compõem uma relação

ocorrem, e o modo como se conjugam com os conteúdos inter e intra pessoais, é uma variável que ajuda a compreender que não existam dois percursos relacionais (e, portanto, duas vidas) semelhantes; a unicidade é uma das características da Vida.

### **1.1.2.2 – Comunicação e vinculação**

Na relação de vinculação, como em qualquer outra, aliás, o fulcro é a comunicação, com o próprio e com o outro:

*Quanto mais coerente for a nossa comunicação com alguém em quem confiamos, mais capazes seremos de nos apoiar nela para nos compreendermos (...). Por outro lado, quanto mais adequadamente processarmos internamente as nossas experiências, mais capazes seremos de comunicá-las a outro de forma que ele possa compreender. A questão não é só saber se nos sentimos livres para comunicar as nossas emoções abertamente, mas também se conhecemos os nossos sentimentos e o que está a provocá-los. A palavra-chave é “segurança”. Sem segurança que o Outro compreenda e responda de modo apoiante, a comunicação está bloqueada, com o correspondente bloqueio na comunicação interna (Bowlby, cit. Soares, 1996b: 45).*

Também Daniel Stern (cit. Goleman, 1997: 137) se debruçou sobre o *sincronismo entre mãe e filho* como experiência que permite à criança construir *previsibilidade face à qualidade de relações que pode esperar da vida*. De facto, todas as trocas entre pais e filhos têm uma *legendagem emocional*, e é com base nas repetições dessas mensagens ao longo dos anos que a criança constrói o núcleo das suas perspectivas e capacidades emocionais. São essas experiências que dão à criança as lições emocionais básicas a respeito do seu grau de segurança no mundo, de quão eficaz tem o direito de se sentir e da medida em que pode contar com os outros. Erik Erikson (cit. Greenhalgh, 1994: 25), formula a questão em termos de a criança sentir uma *confiança básica* – e essa será a sua *fortaleza*, a partir da qual *sairá* para explorar o mundo, dando e recebendo - ou uma *desconfiança básica*...

### **1.1.2.3 - Relação de Vinculação: esteio da Vida**

*Nascemos de relação, encontramos nutriente em relação e somos educados em relação (Cottone, 1988: 363).*

Distúrbios desenvolvimentais ou comportamentais em bebês ou crianças pequenas estão frequentemente enraizados em perturbações da relação precoce (Ainsworth, Bowlby, Sameroff & Emde, cit. Shonkoff & Phillips, 2000: 28). Dada a estreita dependência dos bebês dos cuidados dos adultos, é difícil considerar os seus problemas independentemente das relações que com eles protagonizam (op. cit.: 28). Winnicott (cit. Portugal, 1995: 55) com a sua célebre frase *there's no such thing as a baby*, ilustra bem esta ideia.

A formação dos circuitos neuronais é directamente afectada pelo modo como os pais, familiares ou outros *cuidadores* se relacionam e respondem à criança, e como medeiam a relação da criança com o ambiente. Em particular a capacidade da criança controlar as suas emoções, parece estar muito relacionada com os sistemas biológicos que foram modelados pelas experiências relacionais mais precoces. Não há uma forma única ou *correcta* de desenvolver esta capacidade, pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas. Os neurocientistas consideram que uma vinculação forte e segura com pelo menos um *cuidador* nutriente tem uma função biologicamente protectora, ajudando a criança a lidar com as situações *stressantes* da vida diária. Ainda, quando a criança tem oportunidade de experienciar *vinculações selectivas* com vários adultos que assim se transformam, aos seus *olhos emocionais*, em figuras significativas, de algum modo *amostras* da diversidade humana que ela vai poder encontrar ao longo da vida, pode desenvolver um modelo interno de segurança acerca do mundo, um sentido de bem-estar emocional e resiliência psicológica que permanece ao longo do ciclo de vida (Siegel, cit. Portugal, 2002).

A experiência de situações de *stress* parece induzir a produção de hormonas (cortisol) que afectam o cérebro, tornando-o mais vulnerável a processos que destroem os neurónios e reduzem o número de sinapses em decisivos centros cerebrais. E não será por acaso que as crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade, consequentemente segregando níveis mais elevados de cortisol, parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais do que as outras crianças. Mas, bebês que recebem cuidados sensíveis e nutrientes no seu primeiro ano de vida, parecem não produzir tanto cortisol perante pequenas situações de *stress* como as outras crianças, e mais rápida e eficazmente eliminam essa resposta biológica. Aliás, muitos autores também têm demonstrado que bebês que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a mostrar mais capacidades de resiliência

ou de superação de dificuldades em fases posteriores da sua vida (Egeland, Jacobvitz & Sroufe, cit. Portugal, 1998). Assim, embora certas interações posteriores possam facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, os efeitos das interações precoces podem ser profundos e duradouros. Quando uma criança, nos primeiros anos de vida, é emocional e cognitivamente negligenciada, funções mediadas pelo cérebro, de cariz cognitivo ou socio-emocional, como empatia, capacidade de relação e controlo de emoções, parecem ser afectadas, resultando, por exemplo, em ansiedade, depressão, dificuldade em desenvolver relações positivas com os outros, ou dificuldade em aprender na escola.

António Damásio (2005: 111-121) formula algumas asserções resultantes de investigação desenvolvida nos últimos anos, na área das neurociências, que clarificam o papel da emoção enquanto fenómeno necessário ao funcionamento do ser vivo adulto, mas em especial ao desenvolvimento normal do bebé, da criança e do jovem adulto:

- A emoção e o sentimento são cruciais à construção do *self*, indispensáveis à consciência (um dos instrumentos da construção do desenvolvimento humano individual);
- A emoção dirige a atenção básica, logo, é indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo;
- A emoção está subjacente a grande parte do raciocínio, da decisão e da capacidade criadora;
- A emoção e o sentimento estão por trás do desenvolvimento de competências sociais que incluem a ética.

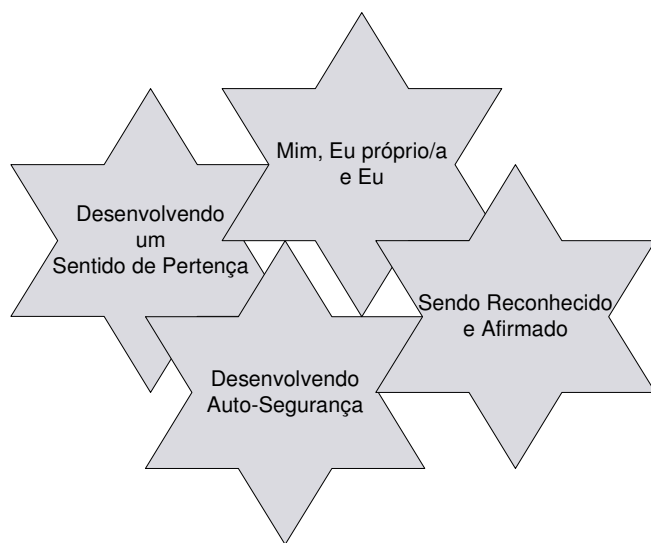
#### **1.1.2.4 - Competências para a aprendizagem: como a criança constrói a sua fortaleza interna**

*É bom ser (por dentro) criança para sempre. Ter a visão na ponta dos dedos, ver os “intestinos” das coisas, e perguntar “porquê?”. É bom aprender com prazer e a brincar. Aprender as ciências ou aprender as qualidades humanas (mesmo as mais misteriosas) brincando com os conhecimentos (...). É bom crescer com os pés na Terra... e com a cabeça na Lua, com projectos e com sonhos, sensíveis e sensatos (...)* (Sá, 2006: 18-19).

O bebé torna-se consciente, e confiante em si mesmo e na sua competência para estabelecer relações, em interacção com outros e com o mundo à sua volta (Vygotsky, cit. Barron e

Holmes, 2005: 16). Este processo, complexo, desenvolve-se em quatro dimensões que se cruzam e complementam: (1) Mim, Eu próprio/a e Eu; (2) Sendo Reconhecido e Afirmado; (3) Desenvolvendo Auto-Segurança; (4) Desenvolvendo um Sentido de Pertença (ao ecossistema).

**Ilustração 1- Dimensões de organização da *fortaleza interna da criança* (adap. Vygotsky, cit. Barron & Holmes, 2005: 16).**



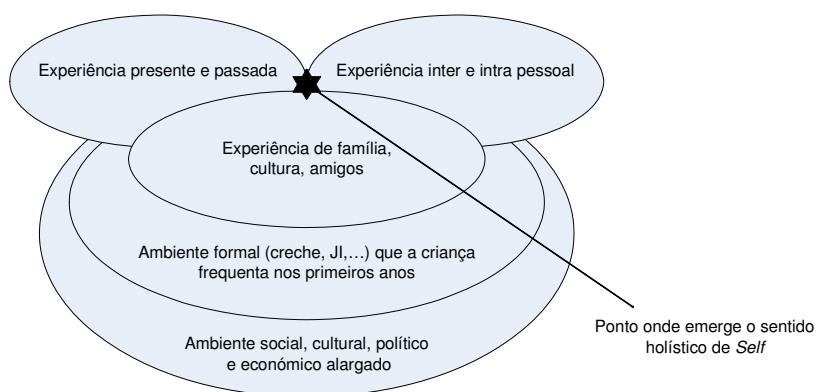
A *fortaleza interna* da criança assim organizada, constrói-se através de múltiplas vias, mediadas e facilitadas por adultos atentos, no contexto de *uma* relação segura [*Perde-se o gosto de crescer quando se não o faz para alguém ou por alguma coisa que faça sentido dentro de nós* (Sá, 1993: 56)]

Quando não são asseguradas oportunidades para que a criança experiencie um tal contexto relacional, o desenvolvimento emocional pode estar comprometido, em risco e, com ele, a disponibilidade interna para a aprendizagem. Numa perspectiva ecológica e processual, a disponibilidade para a aprendizagem depende do sentido que o aprendiz atribui às suas experiências de interacção - actuais e passadas – com indivíduos, grupos, família, amigos, instituições (no caso dos bebés, a frequência de creche e respectiva qualidade são variáveis muito importantes); naturalmente, as dimensões de cariz social, político, cultural e económico do meio envolvente mais vasto, influenciam a qualidade das interacções experienciadas face-a-face. O modo como cada um trata essas experiências, depende em parte do modo como elas



reflectem e confirmam o seu mundo interno (ou experiência intra pessoal): há uma relação dinâmica entre o modo como nos relacionamos com outros (experiência inter pessoal), e a nossa experiência intra pessoal (Greenhalgh, 1994: 11); e é também essa a dinâmica que está na base do desenvolvimento de um sentimento de pertença ao ecossistema – por ele, sentimos que o que se passa à nossa volta nos diz respeito, que a nossa acção individual faz diferença para o bem comum. A ilustração 2, adaptada de Barron e Holmes (2005: 17), e Greenhalgh (1994: 12), representa este enquadramento da construção do *sentido de Self*:

**Ilustração 2 - Emergência do sentido de Self.**



Em suma, a interacção tem um poderoso efeito sobre o desenvolvimento (Greenhalgh, 1994: 12); as crianças aprendem acerca do (seu) mundo e da sua cultura através de interacções com adultos significativos e outras crianças (Barron e Holmes, 2005: 24). Quando é preciso apoiar algumas crianças protagonistas de histórias relacionais pouco nutrientes do seu sentido de *Self*, objectivando infirmar a sua aprendizagem acerca do mundo – portanto, provocar nas suas circunstâncias de vida, das mais próximas às mais vastas, uma mudança que se traduza em oportunidades de interacções mais positivas, capazes de constituir fundação para um sentido de *Self* forte, seguro, competente -, dizíamos, quando é preciso intervir para melhorar as experiências relacionais de algumas crianças, é preciso promover a nossa compreensão de *processo* [*pensar processualmente significa atendermos ao impacto da interacção* (Greenhalgh, 1994: 11), e aplicarmos o resultado dessa (nossa) aprendizagem nos contextos relacionais que a envolvem].

Adoptar uma perspectiva processual da interacção, exige que reconheçamos que:

- As condições humanas nunca são estáticas, mas mudam em relação com factores do ambiente externo e do mundo interno dos indivíduos;
- A nossa experiência de interacção afecta-nos tanto consciente como inconscientemente;
- A nossa experiência de relação afecta as nossas competências para ultrapassarmos as dificuldades, para estarmos em contacto com os outros e o ambiente, e para mostrarmos o nosso potencial;
- O trabalho (de intervenção processual) realiza-se através de um processo de intervenções – um conjunto articulado e coerente de acções – a vários níveis, focando os diversos contextos, directa ou indirectamente relevantes à experiência emocional da criança;
- *O modo como* algo é feito pode ter tanto ou mais impacto do que *o que* é feito (Greenhalgh, 1994: 12-13).

Estas premissas, aplicadas em simultâneo, deverão ser visíveis em cada traço do processo de intervenção, procurando garantir uma abordagem processual, ecológica, holística e individualizada.

#### **1.1.2.5 - Um aprendiz competente**

Como se desenvolvem os bebés que apelidamos de *aprendizes competentes*? Os dados de investigação são claros: a qualidade da relação estabelecida com adultos significativos, particularmente os pais, tem uma influência extraordinária na sua competência emocional e sucesso escolar. As interacções precoces entre pais e bebés afectam profundamente o seu desenvolvimento psicológico e neurológico, com impactos significativos no desenvolvimento de competências cruciais à prontidão da criança para ser bem sucedida na escola e, enquanto adolescente, activamente exercer a sua cidadania.

Ross Thompson (2005: 389) enfatiza o papel dos *contextos naturais* da criança no seu processo de aprendizagem:

*Quando observamos bebés e crianças nas primeiras idades em contexto natural (como o domicílio, a casa de vizinhos, ou outros familiares), e crianças mais velhas em contexto formal de aprendizagem, designadamente, escolas, a diferença é notória. A aprendizagem em contexto natural é contínua, incluída na experiência quotidiana. A intensidade e alta*

*motivação ao nível da experiência (interna)<sup>2</sup> da criança, com elevados níveis de implicação<sup>3</sup> caracterizam a aprendizagem nestas idades. É em contextos de educação informal, mediados por adultos e crianças mais velhas (irmãos, primos, vizinhos...), que a criança explora todo o seu mundo envolvente, todas as oportunidades de aprendizagem que encontra: estimulantes, geradoras de curiosidade e da alegria da descoberta, no “cadinho” das suas competências em desenvolvimento, das oportunidades de compreensão e domínio do meio envolvente e das dimensões de ordem social, emocional e moral.*

*Os responsáveis por contextos educativos formais que se questionam sobre como tocar e responder adequadamente ao ímpeto exploratório da criança, ao observarem-na em acção nos seus contextos naturais, encontrarão decerto pistas fecundas, material para responder a questões como: “O que provoca a curiosidade da criança e mobiliza as suas competências actuais?”; “Como se comporta o adulto e as outras crianças que a assistem nos seus processos de aprendizagem do dia-a-dia?”; “Que tipo de materiais parecem estimular a criança?”; “Que tipo de organização – espaço, tempo, regras – parece favorecer mais os processos de aprendizagem da criança?”.*

Será importante elencar alguns dos indicadores que revelam bons processos e competências de aprendizagem na criança:

---

<sup>2</sup> *Experiência* define-se como um processo interno, que ocorre em cada momento da nossa vida, e integra a totalidade do nosso ser, tornando-se base dos fenómenos psicológicos e da personalidade. É um *processo que engendra significações concretas fisicamente sentidas, que formam a matéria de base dos fenómenos psicológicos e da personalidade* (Gendlin, cit. Laevers & Van Sanden, 1997: 12).

Diz respeito ao que se passa em Si, no momento em que se está em contacto com alguma coisa ou com alguém [...], numa situação particular [...], resulta do exercício dos nossos sentidos, inteligência e sistema afectivo em cada momento da nossa vida (op.cit.: 12).

<sup>3</sup> *Implicação* é uma dimensão da actividade humana que pode reconhecer-se por concentração e persistência, motivação, fascínio e envolvimento, abertura a estímulos e intensidade de *experiência*, tanto ao nível sensorial como cognitivo; significados de palavras e ideias sentidos forte e profundamente, e uma profunda satisfação e forte fluxo de energia ao nível físico e espiritual (Laevers, 2000: 24).

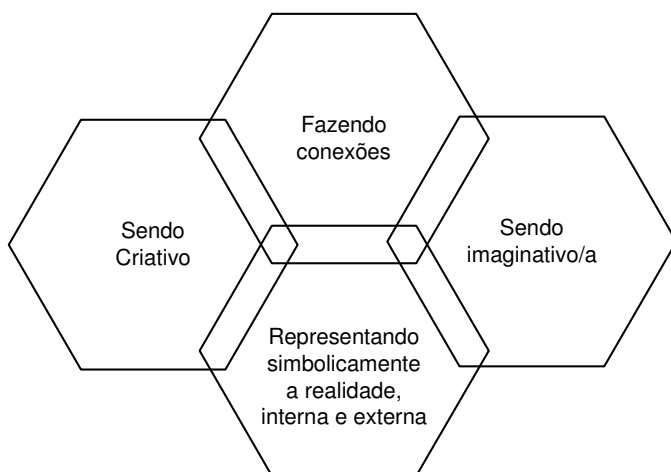
Tabela 2 – Categorias e indicadores envolvidos nos processos de aprendizagem da criança (adap. Thompson, 2005: 387-388).

APRENDIZAGEM	CATEGORIA	INDICADORES
Inclui...	Emoções da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curiosidade face ao mundo</li> <li>▪ Entusiasmo / excitação com novas descobertas</li> <li>▪ Responde aos próprios sucessos e insucessos com uma atitude de busca de compreensão – com o objectivo de ultrapassar as dificuldades na próxima tentativa</li> </ul>
Incorpora...	Auto-consciência da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confiança nas próprias capacidades para enfrentar e dominar novos desafios</li> <li>▪ Motivação para investir o esforço necessário ao sucesso</li> <li>▪ Orientação de domínio face às situações, numa crença de que vai aprender coisas interessantes</li> </ul>
É construída sobre...	Desº de capacidades de auto-regulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auto controlo cognitivo</li> <li>▪ Concentração da mente e da atenção em novos desafios</li> <li>▪ Auto gestão dos comportamentos necessária à cooperação nas tarefas de aprendizagem – focalizar atenção, pensamento e acção nas tarefas de resolução de problemas que lhe são propostas</li> </ul>
É, intensamente...	Actividade social (partilha com outros, que resulta em novos <i>insights</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperar com o professor e com os pares em tarefas de aprendizagem</li> <li>▪ Seguir instruções e pedir clarificação e orientação quando as direcções não são claras</li> <li>▪ Responder apropriadamente, em pensamento e na acção, em situação de desacordo com outros</li> </ul>
Envolve...	Cognição (desº de skills de pensamento e raciocínio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento que as crianças requerem para funcionar de modo competente enquanto adultos</li> <li>▪ Competências para usar as suas mentes de modo produtivo</li> </ul>

Barron e Holmes (2005: 22) propõem uma equação de competências para a aprendizagem, fortemente conectadas e interdependentes, principalmente pelo modo como todas pressupõem uma criança aprendiz que explora, experimenta e interage quando procura, através de vias diversas, aprender sobre o mundo à sua volta: (1) fazendo conexões, (2) sendo imaginativo/a,

(3) sendo criativo e (4) representando simbolicamente a realidade, interna e externa. A ilustração 3 representa esta ideia:

**Ilustração 3 – Competências para a aprendizagem (Barron & Holmes, 2005: 22)**



Aprendizes competentes sintonizam finamente com o mundo envolvente, e desenvolvem competências no sentido de assegurar que as suas necessidades de desenvolvimento são satisfeitas. Maslow (cit. Greenhalgh, 1994: 25-27) hierarquiza esse conjunto de necessidades:

Tabela 3 - Hierarquia das necessidades humanas segundo Maslow (cit. Greenhalgh, 1994: 25-27).

<p><b>- Necessidades de auto-actualização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização pessoal</li> <li>. Desenvolver talentos</li> <li>. Ganhar reconhecimento e respeito</li> <li>. Beneficiar outros</li> </ul>
<p><b>- Necessidades de auto-estima</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Respeito próprio</li> <li>. Confiança em si próprio</li> <li>. Autonomia</li> <li>. Conhecer os próprios talentos</li> </ul>
<p><b>- Necessidades sociais / de filiação / de pertença</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Amizade/Companheirismo</li> <li>. Identidade de grupo</li> <li>. Auto-expressão</li> <li>. Ser compreendido</li> <li>. Preocupar-se (com outros)</li> </ul>
<p><b>- Necessidades de segurança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Segurança</li> <li>. Previsibilidade</li> <li>. Segurança contra perigo ou ameaças</li> </ul>
<p><b>- Necessidades fisiológicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comida</li> <li>. Abrigo</li> <li>. Calor/conforto</li> <li>. Dormir</li> </ul>

↑  
Envolvimento em relações interpessoais positivas, empáticas,  
contingentes, suportivas...

O autor sugere que apenas quando as necessidades de um determinado ponto da hierarquia tiverem sido satisfeitas, se poderá progredir desenvolvendo competências para satisfazer as necessidades de um nível mais elevado. O potencial humano será otimizado se às pessoas forem proporcionadas oportunidades de desenvolver as competências inerentes ao topo da hierarquia. O fulcro do processo de desenvolvimento, o *alimento* para a mudança evolutiva, situa-se precisamente ao nível do envolvimento em relações interpessoais positivas, fecundas, capazes de confirmar o sentido de valor do ser humano.

Assim, se receberem apoio contingente e apropriado de adultos (sensíveis e responsivos) e outras crianças (que os ajudarão a encontrar sentido para as suas experiências), as *crianças aprendizes* usufruirão o máximo de um ambiente rico em materiais e equipamento interessantes, que apelem aos sentidos e encorajem o movimento; se dispuserem de tempo

suficiente e forem encorajadas a fazer escolhas, poderão tornar-se capazes de aprender as coisas que quiserem aprender (Barron & Holmes, 2005: 22). Precisam, ainda, de oportunidades de comunicar, partilhar e representar as suas aprendizagens por uma diversidade de meios, incluindo a imaginação, respostas criativas e actividades inscricoras (desenho, pintura, escrita...). Os bebés e as crianças pequenas, naturalmente curiosos, têm um desejo profundamente enraizado de interpretar e compreender o mundo que os rodeia; começam a aprender sobre ele e a conhecê-lo, quando se envolvem e implicam com prazer e fascínio em explorações sensoriais e físicas; nas crianças mais novas, estas explorações são lúdicas, mas também (ou precisamente por isso) profundamente significativas, estabelecendo forte significância entre acção física e desenvolvimento cerebral; as competências perceptivas do bebé e o seu cérebro predispõem-no para encontrar sentido sobre o mundo envolvente (Shore, cit. Barron & Holmes, 2005: 23). Nesta concepção, emerge uma relação profunda entre experiência e o modo como o cérebro é formado. À medida que o bebé explora o mundo através da visão, do tacto, do gosto, do cheiro e do movimento, os conteúdos resultantes dessa exploração afectam os padrões já elaborados no cérebro. Através de repetidas experiências com pessoas, objectos e materiais, as crianças começam a formar imagens mentais que representam as *lições* que através delas constroem. Essas imagens mentais vão ser a referência para novas imagens, resultantes de outras experiências e interacções, que nas anteriores vão *encaixar* (Barron e Holmes, 2005: 23); num processo de classificação, a *criança-bebé* descobre nas coisas os atributos relevantes, conecta conteúdos anteriores com actuais, atribuindo sentidos/significados, gradualmente complexificando e alargando o *seu* conhecimento (Ross & Spalding, 1994: 120).

As perspectivas de Maslow e Erikson (cit. Greenhalgh, 1994: 25-27), assumem crucial importância no entendimento que se procura relativamente à construção que uma criança faz da sua própria experiência. Quando Erikson propõe uma noção de *tarefas desenvolvimentais*, começa com o conceito de necessidade de resolver o conflito entre *confiança básica* e *desconfiança*: as crianças precisam de desenvolver um sentimento de segurança emocional e confiar em outros para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. Se não nos forem proporcionadas oportunidades para estabelecermos constructos pessoais que possam alimentar formas de significado e identidade, encontraremos pouco significado na aprendizagem, e

resistir-lhe-emos; a promoção dessas oportunidades é uma parte crucial do papel do educador/professor.

#### **1.1.2.6 - Atributos *Heart-Start***

É nas primeiras semanas e meses de vida, que as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não; pela primeira vez, as crianças focalizam-se e concentram-se numa determinada actividade, sendo isso possível, ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que a rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar, alicerçando os chamados *atributos Heart Start (Zero to Three, cit. Portugal, 2002)*.

Quais as características essenciais às aprendizagens na escola? Em ambientes estáveis e de apoio, em princípio, qualquer bebé saudável desenvolve os atributos Heart Start quase automaticamente. Os bebés saudáveis são curiosos, com vontade e capacidade de aprender desde o princípio. Qualquer pessoa que observe um bebé tentando agarrar um objecto ou enfiar um objecto grande dentro de um pequeno, levar uma colher à boca, comer ou andar, percebe que a criança procura não apenas compreender o que a circunda, mas também *dominar*, isto é, ser capaz de *fazer coisas* com o que a rodeia: ser *competente*. Este ímpeto desenvolvimental, embora intrínseco e natural na criança, requer encorajamento e apoio por parte do adulto. A criança que consegue pôr-se de pé e é saudada e admirada pelo adulto desenvolverá uma atitude acerca de si própria, acerca da importância da curiosidade e persistência, bastante diferente da que desenvolverá outra criança cujo desempenho seja ignorado, ou a quem gritam para que esteja sentada ou a dormir.

O papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de *forçar* o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança se transformem em oportunidades de fortalecimento da sua segurança interna, de uma confiança inabalável no seu valor intrínseco, crucial na escola e ao longo da vida. Os atributos *Heart-Start* constituem o equipamento básico da criança para as aprendizagens escolares e podem resumir-se do seguinte modo:



Tabela 4 – Atributos *Heart Start* (Zero to Three, 1992).

Atributos <i>Heart-Start</i> (Zero to Three, 1992)
1. Confiança
2. Curiosidade
3. Intencionalidade
4. Auto-controlo
5. Estabelecimento de relações
6. Capacidade de comunicar
7. Cooperação

**Confiança** – diz respeito a um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que, nas diferentes actividades, as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso, e que os adultos podem ajudar.

**Curiosidade** – sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.

**Intencionalidade** – o desejo e capacidade de ter um efeito ou impacto nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência. Claramente, está em relação com um sentimento de competência, de eficácia.

**Auto controlo** – a capacidade de modular e controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade.

**Estabelecimento de relações** – capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de se ser compreendido e de compreender os outros.

**Capacidade de comunicar** – o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros; relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros.

**Cooperação** – a capacidade de conjugar as nossas próprias necessidades com as de outros numa actividade de grupo.

Como desenvolvem as crianças estas características fundacionais que lhes permitem bem-estar e um bom desenvolvimento? As investigações no campo da neurobiologia, do comportamento

e das ciências sociais conduziram a importantes avanços na compreensão das condições que influenciam o modo como as crianças se desenvolvem (Shonkoff & Phillips, 2000, 2001; Fenichel, 2001) , salientando-se:

- A importância das primeiras experiências de vida e a acção inseparável e altamente interactiva entre genética e ambiente, sobre o desenvolvimento cerebral e comportamental;
- O papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção;
- As poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais básicas que se desenvolvem nos primeiros anos de vida;
- A potencialidade de promover condições facilitadoras do desenvolvimento, através de intervenções planeadas;
- O facto de a maioria das intervenções (bem sucedidas) no sentido de transformar as circunstâncias em que ocorre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurar apoiar e facilitar a relação precoce, ajudando a criança e a figura materna a lidar com a individualidade da criança.

#### **1.1.2.7 - A abordagem RIE (*Resources for Infant Educators*)**

Originalmente em Budapeste, Hungria, na Rua Loczy, no Instituto Nacional Metodológico para os Cuidados e Educação de Bebés (muitas vezes chamado simplesmente de *Instituto Loczy* e, mais tarde, de *Instituto Pikler*, em honra de Emmi Pikler, médica pediatra que nesse contexto concebeu e concretizou um modo inovador de cuidar e educar bebés e crianças pequenas), e actualmente divulgado e implementado em muitos países e diferentes continentes, incluindo os Estados Unidos da América (onde Magda Gerber fundou uma comunidade Pikler em Los Angeles, na Califórnia), o *Educaring* é um modo de educar e cuidar de bebés e crianças pequenas que consideramos pertinente relevar neste trabalho, pela sua elevada consistência face ao conhecimento actual nas áreas relevantes ao desenvolvimento do ser humano. No quadro seguinte, ilustramos as principais dimensões do RIE (*Resources for Infant Educators*, i.e., *Recursos para Educadores-Prestadores de Cuidados a Bebés*), como as suas autoras designam o conjunto de princípios que consubstanciam a abordagem que advogam.

Tabela 5 – Dimensões da abordagem RIE (adap. Gerber, 2002: 1-4)

<b>EDUCARING: a secure beginning</b>						
<b>UMA CRIANÇA AUTÊNTICA: O OBJECTIVO da abordagem RIE</b>						
<b>OS MEIOS DA ABORDAGEM RIE</b>	Confiança nas competências da criança	Observação sensível	Promovendo a implicação da criança	Construindo um ambiente seguro, previsível e desafiador	Provendo tempo para brincadeira ininterrupta e liberdade para explorar	Consistência
<b>RESPEITO pela CRIANÇA: a BASE da abordagem RIE</b>						

A abordagem RIE, estabelecendo como finalidade a construção de uma criança autêntica – no sentido em que permanece em contacto consigo mesma, expressando nas interações com o ecossistema, de forma íntegra, a sua realidade interna -, estabelece como base uma atitude de respeito pela criança –atitude que será inequivocamente demonstrada em toda e qualquer interação com o bebé/criança, oferecendo-lhe múltiplas oportunidades de confirmar o seu valor pessoal (Gerber, 2002: 1). Postula como princípios ou meios de intervenção para alcançar a finalidade eleita: (1) a confiança nas competências da criança, que não apenas será sentida pelo adulto, mas será demonstrada, numa construção atitudinal reflectida, desenvolvida em contexto de formação/supervisão contínua; (2) uma observação sensível, empática, da criança em acção, sendo os conteúdos dessa observação usados na reflexão e

construção da intervenção; (3) a promoção da implicação da criança – significa um investimento em fornecer à criança oportunidades de acção desafiadoras, estimulantes, apelando às suas competências máximas actuais, com potencialidade para provocar o fascínio inerente à aprendizagem de nível profundo; (4) a construção de um ambiente rico em matérias, dinâmicas, todas as componentes necessárias à oferta de tais oportunidades de acção; (5) garantir que a criança disporá do tempo que desejar para brincar e explorar livremente as situações em que estiver envolvida e que no momento merecerem a sua atenção e implicação; (6) oferecer à criança bons motivos para confiar no adulto, uma base segura a partir da qual poderá organizar-se, por dispor de conteúdos relacionais consistentes, robustos, bem conjugados no sentido da resposta às suas necessidades. Estas são, em traços muito gerais, as principais dimensões deste modelo, pleno de potencialidades quando procuramos apoiar o desenvolvimento do bebé e da criança pequena, e a formação de profissionais para intervir nessa área – esta última, uma dimensão central na concretização da abordagem RIE.

### **1.1.3 - O cérebro humano tem uma notável plasticidade, mas o factor tempo é crucial**

Sabemos hoje que o cérebro, o mais imaturo órgão do ser humano quando nasce, continua a crescer e a desenvolver-se após o nascimento: pesa então cerca de 25% do que pesará na idade adulta do indivíduo; nos dois primeiros anos, cresce como quando estava no útero; no final do segundo ano, pesará já cerca de 90% do peso do *exemplar* adulto (Karr-Morse, 2005: 302). O cérebro é composto de muitas áreas, responsáveis por funções específicas, como identificar o que vemos, ouvimos ou sentimos, avaliar se estamos em perigo, ou processar linguagem. Cada uma destas áreas compreende milhões de células, os neurónios, que entre si trocam mensagens através de múltiplas sinapses, de modo coordenado, por isso potencialmente gerador de significados. Sendo um órgão dinâmico, interactivo, que requer estimulação do meio que envolve a criança para completar o seu desenvolvimento, o cérebro está *desenhado* para requerer o uso que a criança, no seu meio envolvente, puder experienciar; o seu crescimento e desenvolvimento dependem, portanto, da especificidade do ambiente em que se encontram.

Na maioria das regiões cerebrais, não se formam novos neurónios após o nascimento; o desenvolvimento cerebral consiste no estabelecimento e complexificação da rede de conexões neuronais. Aos 8 meses, um bebé pode ter mais de 1000 triliões de sinapses! Ao longo da vida, o desenvolvimento cerebral prossegue mantendo as sinapses a que é dado uso, e criando novas, consoante as oportunidades de explorar e experienciar situações e relações, que às crianças/pessoas são oferecidas; quanto às sinapses não usadas, através de um processo que se designa de *poda*, são eliminadas.

A investigação mostra que, tal como as proteínas, os minerais, as gorduras e as vitaminas, também as interacções com pessoas significativas na vida da criança, e com determinados objectos, são nutrientes vitais para o cérebro em crescimento e desenvolvimento; ainda: diferentes experiências relacionais podem determinar que o cérebro se desenvolva de diferentes modos (*plasticidade cerebral*) (Karr-Morse, 2005: 302).

A genética prevê a *blueprint*<sup>4</sup> para o desenvolvimento cerebral, mas é necessária a experiência para a executar no seu pleno potencial. Todas as informações sensoriais – som, visão, tacto, movimento, gosto – contribuem para o desenvolvimento cerebral e o impacto desses *inputs* (adequados ou inadequados) faz-se sentir não só a nível psicológico, mas também a nível físico. Durante o período pré-natal, as células cerebrais formam-se na região ventricular, no centro do cérebro do feto. Para formar o córtex – a parte do cérebro responsável pelas funções executivas, i.e., a razão, a análise e o pensamento racional –, uma parte destas células cerebrais embrionárias tem de viajar desde o centro até à superfície ou periferia. Para chegar lá, os jovens neurónios *trepam* através das *células gliais*, esguias, semelhantes a fios ou cordões; cada um dos milhões de neurónios tem um percurso e um destino claramente definidos (Wikipedia, 2006). Enquanto *trepam*, cada célula encontra no seu caminho e estabelece contacto com numerosas outras células, activando os genes que definem a sua respectiva identidade e missão. Quando tudo *corre bem*, as células prosseguem até ao seu destino, cumprindo as suas *tarefas*.

---

<sup>4</sup> *Blueprint*: plano do potencial desenvolvimento cerebral.

Mas, se algo interrompe ou perturba significativamente essa *viagem*, o resultado pode ser devastador; uma perturbação como a produzida por anfetaminas, nicotina, ou mesmo as chamadas *drogas lícitas*, mas contra-indicadas durante a gravidez, pode alterar drasticamente a viagem dos neurónios. Se as células estabelecem conexão com células *erradas* (no sentido de não serem as que estavam *planeadas*), o cérebro do feto pode ser para sempre afectado. E a diferença daí resultante pode tornar-se visível apenas numa fase mais tardia da vida da criança, quando a respectiva manifestação se faria esperar no decurso do desenvolvimento humano. Essas conexões sinápticas que nunca haviam estado programadas, podem estar na génese de condições como autismo, esquizofrenia, epilepsia, e *dificuldades de aprendizagem*, incluindo défices de atenção e hiperactividade (Karr-Morse, 2005: 302).

Como o cérebro tem amplas possibilidades de modificação, existem amplas oportunidades de promoção e de apoio ao desenvolvimento saudável da criança. Contudo, o factor *tempo* é crucial. Embora a aprendizagem continue ao longo de todo o ciclo de vida, existem períodos óptimos de oportunidade em que o cérebro está particularmente aberto a tipos específicos de aprendizagem. A adaptação humana deriva da rápida consolidação de capacidades essenciais e de flexibilidade ao longo da vida para se ajustar às circunstâncias de mudança. As noções de *período crítico* ou *sensível* e de *maleabilidade* ou *plasticidade* do organismo surgem como resultado de esforços para se compreender o que é que é estabelecido precocemente e o que é que permanece aberto à mudança (op. cit., 302).

Embora os períodos *críticos* tenham sido descritos em várias espécies animais (p.ex., *imprinting*<sup>5</sup> em gansos ou poldros recém-nascidos), o termo *período sensível* é preferido quando se fala de seres humanos, dado implicar menos rigidez na natureza e tempo de ocorrência das experiências requeridas, bem como menos inevitabilidade nos respectivos efeitos desenvolvimentais. Os conhecimentos actuais sugerem que, apesar de o progresso desenvolvimental em alguns domínios poder ser mais facilitado ou, pelo contrário, mais vulnerável a prejuízos em certos períodos, por comparação com outros (p.ex.,

---

<sup>5</sup> *Imprinting*: termo utilizado para designar o processo cerebral que ocorre durante o nascimento ou logo nos primeiros momentos de vida, que resulta em estes animais passarem a reconhecer dominância e a seguir com ilimitada confiança a primeira criatura que virem após o nascimento, ainda que de uma espécie que não a sua.

institucionalização precoce), virtualmente podem ocorrer avanços em qualquer idade (Hawley & Gunner, 2000).

A ideia de *período crítico* ou *sensível* refere-se a episódios únicos no desenvolvimento, quando estruturas ou funções específicas estão particularmente susceptíveis à influência de experiências particulares. Será essencial que, quando a criança estiver disponível para conectar profundamente, confiadamente e positivamente com um adulto-chave, essa oportunidade lhe seja, de facto, oferecida. Por exemplo, a capacidade de empatizar, função que se pensa situar-se no córtex orbitofrontal, pode ficar irreversivelmente comprometida se a criança, nesses dois primeiros anos, não experiencia compreensão empática no contexto da relação com os seus pais ou substitutos. Os factores de risco envolvidos na inexistência dessa oportunidade, poderão ser depressão parental, ignorância acerca das necessidades da criança, ou mesmo demasiadas mudanças de prestadores de cuidados (que impossibilitam o estabelecer de uma relação de vinculação...) (Karr-Morse, 2005: 302-306).

*O tipo de estimulação mais importante nos primeiros tempos de vida, não é o cognitivo ou o físico-motor, é o emocional e o relacional* (Kennel, 2005: 183-189).

O cérebro desenvolve-se essencialmente de dentro para fora. Começa com um *núcleo interno* que controla as funções mais básicas do corpo, como a pressão sanguínea, a temperatura do corpo e a respiração. A seguir, desenvolve-se o *médio cérebro*, que assume o controlo do apetite e do sono. Desenvolve-se então o *cérebro límbico*, onde passam a situar-se a emoção e os impulsos. Finalmente, o cortex, cuja maturação é a mais lenta, e onde têm lugar a lógica, a capacidade de planear e o pensamento racional (afinal, as *funções executivas*). O *design* do cérebro está organizado para que as áreas mais altas / externas / especializadas, em especial, o cortex quando atinge a maturação, comecem gradualmente a modelar e a controlar as áreas mais baixas / primitivas. Assim, quanto mais nova for a criança, mais dominantes são as áreas mais primitivas, responsáveis pelas funções mais básicas. À medida que a maturação cerebral (pelo uso) ocorre, a criança adquire capacidades para moderar os seus impulsos e comportamentos mais primitivos. Então, experiências como negligência emocional crónica, exposição a álcool ou outras drogas, exposição a abuso ou a violência doméstica, vão resultar na super estimulação das áreas baixas do cérebro, e na respectiva dominância sobre a área cortical, entretanto com insuficientes (ou inexistentes) oportunidades para se desenvolver e

maturar. Na verdade, quando um bebé experiencia repetidamente abuso ou regularmente violência, as suas funções cerebrais mais baixas, aquelas que servem para assegurar a sobrevivência, são altamente estimuladas, havendo libertação de uma substância química – o cortisol – no seu pequeno cérebro. O bebé passa a um estado *hiperalerta* a possíveis ameaças do ambiente, demasiado frequentes ou mesmo sempre presentes, ligando todos os indicadores, incluindo os não relevantes, à categoria “perigo!”. Se a ameaça se materializa, todos os sistemas de lidar com *stress* são activados, e entram em acção. Após um incidente intenso, a simples recordação ou pensamento sobre o ocorrido, pode activar os sistemas de alerta e resposta ao stress, libertando nas zonas do cérebro mais primitivo e médio, outra substância, a *norepinephrina*, que regula o estado de alerta no cérebro. Se este *estado químico de medo* persiste ao longo do tempo durante o desenvolvimento precoce, aquilo que inicialmente foi uma resposta imediata a um estímulo pontual, um estado de hipervigilância temporária pode tornar-se um traço de personalidade, uma qualidade permanente (op. cit., 306; Gerhardt, 2004: 56-84). Deste modo, o cérebro estará totalmente ocupado com a protecção das *funções de sobrevivência*, indisponível portanto para as *funções executivas*, ou seja, o curso e equilíbrio do desenvolvimento é alterado, limitando-o.

Em suma, durante os primeiros quatro anos de vida, as formas-chave de aprendizagem - sobretudo da emocional - ocorrem mais facilmente do que em fases posteriores. Neste período, o cérebro da criança cresce até atingir cerca de dois terços do seu volume definitivo, evoluindo também em complexidade a um ritmo mais rápido do que em qualquer outro período da vida. O impacto das aprendizagens nesta fase é profundo, apesar de não determinista, isto é, pode de certa forma ser *remediado* (se negativo) por experiências posteriores (Shore, 1997: 29). No âmbito da intervenção educativa, as inferências a retirar são muitas, ao considerarmos este efeito reparador de experiências posteriores. Goleman (1997: 218), sublinha:

*Uma criança que não consegue fixar a atenção, que é desconfiada em vez de confiante, triste ou zangada em vez de optimista, destrutiva em vez de respeitadora, uma criança que esteja constantemente dominada pela ansiedade, preocupada com fantasias aterradoras e se sinta de um modo geral infeliz consigo mesma - essa criança tem muito poucas oportunidades, quanto mais oportunidades iguais, de reclamar como suas as possibilidades que o mundo oferece.*



#### **1.1.4 - O DH tem a ver com a contínua interacção entre fontes de vulnerabilidade ou risco e fontes de resiliência ou protecção**

O conceito de *resiliência* respeita essencialmente à combinação entre graves experiências de risco, e resultados relativamente positivos e inesperados, face a tais factores de risco. José Tavares define *resiliência* como *uma certa invulnerabilidade que possibilita aos indivíduos resistir sem quebrar a situações altamente adversas, agressivas e, até, violentas que a vida certamente lhes irá colocar*<sup>6</sup> (2001: 47).

O desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida é influenciado pela interacção entre factores de risco, que aumentam a probabilidade de resultados fracos, e factores de protecção, que aumentam a probabilidade de resultados positivos. Os factores de risco podem ser inerentes ao indivíduo (por ex., temperamento difícil, anomalia cromossómica, deficiência...), ou ambientais (por ex., pobreza, violência familiar...); também os factores de protecção podem ser constitucionais (por ex., boa saúde, atractividade física, temperamento fácil...), ou ambientais (pais carinhosos, forte rede social de apoio...). Se o peso cumulativo de múltiplos factores de risco está associado a uma maior vulnerabilidade desenvolvimental, o efeito cumulativo de múltiplos factores de protecção está associado a uma maior resiliência desenvolvimental. O duplo peso de factores de risco biológicos e ambientais produz um inusitado alto nível de vulnerabilidade. A capacidade de mudança ou de redireccionar um determinado padrão desenvolvimental é determinada tanto por factores extrínsecos, como intrínsecos (por ex., as próprias expectativas das crianças ou das pessoas significativas na sua vida, têm frequentemente um papel importante na manutenção ou mudança de direcção da trajectória desenvolvimental) (Rutter, 2005: 349).

Eduardo Sá (2003: 24-25) postula que, logo quando os bebés nascem, cinco vias de resiliência ou ordens de factores os protegem:

---

<sup>6</sup>O autor (2001: 47-48) postula a necessidade de uma intervenção (educativa ou outra) que promova nas pessoas uma qualidade de invulnerabilidade que corresponda, não a um *aumento de carapaças, muros, grades, mecanismos de defesa que tornem as pessoas insensíveis, passivas, conformadas*, mas sim a *peçoas mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, em que uma verdadeira convivialidade seja possível.*

- i. Uma sabedoria ancestral, conquistada *do Jurássico aos pais dos nossos pais, que tanto dá aos bebês a capacidade de preferirem formas curvas, como as do rosto ou do seio, como elicitam nos adultos comportamentos de ternura quando, por exemplo, cheiram um bebê;*
- ii. Um cérebro que capacita os adultos para pensarem pelo bebê, antes ainda de qualquer intencionalidade que ele tenha de o fazer;
- iii. A possibilidade de *o bebê experimentar uma relação com o útero da mãe, preparando-se assim para a relação em que posteriormente se envolverá;*
- iv. (...) *o sexto sentido das mães e dos pais, que os faz intuir em vez de pensar acerca das solicitações dos bebês;*
- v. A oportunidade de o bebê se envolver em interações com, pelo menos, duas pessoas que o amam (a mãe e o pai, ou substitutos), experienciando *uma diversidade de ritmos, formas de tocar, de dar colo e de falar*, oferecendo-lhe a possibilidade de conhecer e responder a essa diversidade, enriquecendo o seu mundo experiencial, acerca dos outros e de si mesmo.

De salientar que, em todas as vias, está implícita a disponibilidade – a todos os níveis – dos adultos progenitores, cuidadores e fontes de afecto; essa *disponibilidade* nas várias dimensões do que significa *ser humano*, cremos, tem que ser objecto de atenção e suporte da comunidade humana em que participam.

Daniel e Wassell (2003: 15-16) resumiam três ordens de factores que aparecem associados à resiliência durante os primeiros anos:

**Tabela 6 – Factores associados à resiliência durante os primeiros anos do desenvolvimento humano (adap. Daniel & Wassell, 2003: 15-16).**

FACTORES associados à RESILIÊNCIA nos primeiros anos	
<b>1. Da comunidade alargada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apoio de vizinhos e outras pessoas que não pertençam à família;</li> <li>○ Contacto com pares;</li> <li>○ Frequência de creche de boa qualidade.</li> </ul>
<b>2. Da família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Laço afectivo estreito com pelo menos uma pessoa;</li> <li>○ Prestação de cuidados psicologicamente nutrientes, e ambiente de confiança;</li> <li>○ Não ocorrência de <i>separações</i> (prolongadas);</li> <li>○ Ausência de problemas de saúde mental ou vício nos pais (drogas, etc.);</li> <li>○ Avós vivendo próximo (e interagindo com a criança);</li> <li>○ Harmonia na família;</li> <li>○ Vinculação com irmãos;</li> <li>○ Quatro ou menos crianças na família;</li> <li>○ Suficientes recursos materiais e financeiros.</li> </ul>
<b>3. Individuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ser rapariga;</li> <li>○ Ser primogénito(a);</li> <li>○ Não ter havido complicações no parto;</li> <li>○ Ser um bebé de termo;</li> <li>○ Não ter problemas de sono ou de alimentação;</li> <li>○ Ser afectuoso(a);</li> <li>○ Evidenciar energia e vigor;</li> <li>○ Ser socialmente responsivo(a);</li> <li>○ Procurar activamente o contacto com outras pessoas;</li> <li>○ Ter uma vinculação segura;</li> <li>○ Ter boas competências de comunicação;</li> <li>○ Manter uma disposição alerta e bem disposta;</li> <li>○ Adaptar-se com facilidade a novos estímulos / situações;</li> <li>○ Não ser medroso (a);</li> <li>○ Procurar activamente novas experiências.</li> </ul>

Uma análise atenta evidencia a dependência da maioria dos factores individuais relativamente aos factores situados na família e na comunidade, bem como está dependente, em larga medida, a qualidade dos factores que se situam na família, do suporte que esta recebe (ou não) da comunidade envolvente. Em suma, se queremos crianças resilientes, teremos de investir na

construção de comunidades suportivas, capazes de gerar dinâmicas de apoio a todos os cidadãos, mas em especial aos que atravessam períodos de maior vulnerabilidade, privilegiando uma orientação de intervenção centrada nas famílias.

De facto, a investigação indica que entre os factores de protecção que tornam as crianças mais resilientes, a existência de uma relação de vinculação segura parece ser crucial, e que os factores críticos que parecem capacitar os adultos a *cuidarem bem* das suas crianças (i.e., a manterem-se disponíveis para interpretar a expressão das necessidades da criança, e lhe responderem de modo contingente), incluem compreensão acerca do desenvolvimento da criança, apoio social e apoio psicológico (Egeland, Carlson & Sroufe, cit. Portugal e Santos, 2003a: 162).

Se a altura em que ocorrem as experiências precoces é crucial, a criança não deixa contudo de permanecer vulnerável a riscos e aberta a influências protectoras ao longo de todo o percurso de vida. Assim, o curso do desenvolvimento pode ser alterado por intervenções eficazes na primeira infância, que mudem o equilíbrio entre risco e protecção, substituindo as desvantagens por melhores resultados.

Apesar de intrínseco à infância, o desejo de conhecer, aprender, autonomizar-se, está particularmente sujeito a influências ambientais. Quando o contexto apoia o emergente sentido interventor da criança (sentimento de ser capaz de influenciar os acontecimentos da sua própria vida), a sua motivação para agir sobre o mundo floresce. Se as experiências não apoiam ou se punem a acção da criança, a sua motivação diminui, desvia-se ou encontra saídas problemáticas. Assim, ambientes precoces que facilitam o sentido de competência e de eficácia pessoal têm mais probabilidade de criar crianças capazes.

Em todos os níveis do ambiente ecológico-social da criança, podem encontrar-se factores de protecção, que fundamentam os resultados positivos que podem observar-se no seu percurso desenvolvimental, apesar de (eventuais) conjunturas de adversidade na sua vida. O modo como a criança lida com a adversidade depende em larga medida da existência de factores de protecção (e de quais são, em que *constelação* surgem na vida da criança, em que momento emocional, etc.). Importa criar dinâmicas/oportunidades de desenvolvimento que favoreçam conquistas da criança em três grandes dimensões:

Tabela 7 - Dimensões de construção de resiliência na criança (Gilligan, cit. Daniel & Wassell, 2003: 13).

<b>Dimensões de construção de resiliência na criança</b> (Gilligan, cit. Daniel & Wassell, 2003: 13)
A. “Uma base segura”, que lhe permita construir um sentimento de pertença (ao grupo social, da família à grande comunidade humana), e de segurança
B. Boa auto-estima, isto é, um sentido interno de valor e competência
C. Sentido de auto-eficácia – a criança sente domínio e controlo sobre as situações, junto com uma apurada compreensão das suas próprias forças e limitações.

Através das respostas que obtém no contexto das interações com os adultos que cuidam de si, o bebé constrói continuamente uma imagem do mundo, em especial das pessoas, e de si mesmo. Na verdade, experiência continuada de respostas carinhosas e prontas aos seus choros ou outras manifestações pedindo comida, conforto, afecto, está na base de uma construção do mundo como um lugar confiável, seguro, acolhedor, povoado de pessoas confiáveis, afectuosas, nutrientes; são a fundação para uma auto-imagem positiva e forte: o bebé conhece-se como alguém capaz de provocar nos outros respostas positivas, afectuosas, com poder para fazer acontecer coisas boas ao seu redor. Com esta *base de segurança*, confiante de que o atendimento às suas necessidades básicas está garantido, num mundo de contingência entre a expressão de si mesmo e as respostas que obtém, o bebé, emocionalmente liberto, pode dedicar a sua atenção e energia à exploração do ambiente que o rodeia. Investigadores concluíram ainda que as relações seguras que os bebés tiverem oportunidade de experienciar com adultos significativos em idades precoces vão constituir como que uma *fortaleza interna* face à adversidade que eventualmente venham a encontrar ao longo da vida, conferindo-lhes uma resiliência que não se encontra em crianças que tiveram um começo de vida menos *nutriente* no domínio emocional (Werner & Smith, cit. Hawley & Gunner, 2000: 4).

Mas quais são, afinal, os parâmetros que devem orientar a nossa busca de resiliência numa criança? Grotberg (1997: 20), no âmbito do *International Resilience Project*, propõe uma

checklist de quinze itens que indicam resiliência na criança; nesse enquadramento, uma criança resiliente:

**Tabela 8 – Qualidades da criança resiliente, segundo Grotberg (1997: 20).**

<b>UMA CRIANÇA RESILIENTE</b> ...	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Tem alguém que a ama incondicionalmente;</li><li><input type="radio"/> Pode contar com alguém mais velho que não é da família, para falar sobre os seus sentimentos e problemas;</li><li><input type="radio"/> É elogiada por (já) ser capaz de fazer determinadas coisas sozinha;</li><li><input type="radio"/> Pode contar com a presença da sua família sempre que dela precisa;</li><li><input type="radio"/> Conhece alguém com quem gostaria de se parecer;</li><li><input type="radio"/> Quando há <i>sarilhos</i>, à partida acredita que tudo se há-de resolver <i>em bem</i>;</li><li><input type="radio"/> Com naturalidade, toma iniciativas que fazem com que as pessoas em geral gostem dela;</li><li><input type="radio"/> Acredita num poder maior do que o que se vê (tem esperança para além do tangível);</li><li><input type="radio"/> Deseja experimentar coisas novas;</li><li><input type="radio"/> Gosta de realizar / conquistar novas metas;</li><li><input type="radio"/> Sente que as suas acções / realizações fazem diferença no modo como as coisas acontecem de seguida (tem um sentido de poder influenciar os eventos à sua volta);</li><li><input type="radio"/> Gosta de si mesma;</li><li><input type="radio"/> Consegue focalizar numa tarefa e permanecer implicada nela;</li><li><input type="radio"/> Tem sentido de humor;</li><li><input type="radio"/> Faz planos para fazer coisas.</li></ul>
--	--

Na verdade, todos desejamos viver em sociedades constituídas por crianças, jovens, adultos a quem foram oferecidas oportunidades para crescerem e se desenvolverem com estas forças, com estas convicções. Importa cada um descobrir qual pode ser o seu papel para participar numa tal construção; na crença de que a cada um cabe uma parte da tarefa de apoiar o desenvolvimento de todos nós; em especial naquela fase do ciclo de vida em que as convicções estão ainda a desenhar-se... Em que os (bons) sonhos podem ainda ser confirmados por realidades emocionais coloridas, positivas, estimulantes, fortalecedoras do *Self*...

O valor de um programa para a primeira infância deve ser permanentemente reflectido e discutido pelos profissionais, procurando-se desenvolver consciência sobre o que realmente representa uma experiência benéfica, nutriente e gratificante para os bebés e suas famílias para, em consonância, adequar objectivos e estratégias. Assim, o desafio será, antes de mais, colocarmo-nos na perspectiva da criança e da família, mobilizando capacidades de empatia: o que é que ela necessita? O que é que é importante para ela? O que é que a mobiliza? O que é que a entusiasma? O que é que lhe falta? Como é que ela se sente?... O questionamento tem de ser permanente (Portugal, 2001: 37).

### **1.1.5 - Prevenir e intervir precocemente é crucial**

*Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida* (Portugal, 1992: 33).

Logo após o nascimento, as crianças começam a aprender acerca do mundo, através das suas notáveis capacidades para criar o seu próprio conhecimento a partir da experiência precoce. Esta sede inata será facilitada na medida em que os seus contextos de vida oferecerem oportunidades e apoios ao crescimento. Os pais e o público em geral questionam-se acerca de que experiências serão necessárias para que ocorra um desenvolvimento saudável. Devem estas experiências ser onerosas? Requerem brinquedos educacionais caros e acesso precoce a computadores? A simples resposta a questões como estas, é geralmente “não”. Dado o ímpeto das crianças pequeninas para dominarem o seu mundo, a maioria dos desenvolvimentistas concordam que o leque total das competências da primeira infância podem ser adquiridas em ambientes típicos, quotidianos. Um armário com tachos e panelas, por exemplo, parece servir os mesmos propósitos que um elegante instrumento musical, *feito para bebés* (Shonkoff & Philipps, 2000: 27).

Um extenso corpo de investigação multidisciplinar apoia a noção das poderosas tendências inatas para o domínio que podem observar-se desde a infância mais precoce. Piaget (op. cit., 2000: 27) chamou *assimilação* a esta característica cognitiva e considerou-a um facto básico da vida. Outros chamaram-lhe *motivação para o domínio* (por ex., MacTurk & Morgan, cit. Shonkoff & Philipps, 2001: 27), enfatizando o prazer inerente à experiência de aplicar

competências e *skills* recentemente adquiridos. Revendo investigação prévia em desenvolvimento precoce, Emde (cit. Shonkoff & Philipps, 2000: 27) especificou aspectos desta sede desenvolvimental e propôs que funcionassem como ingredientes-chave para intervenções ao longo do ciclo de vida, sublinhando que todas as formas de intervenção na primeira infância são mais eficazes quando neutralizam obstáculos ao crescimento e promovem a expressão do ímpeto natural da criança para o domínio.

Uma intervenção adequada poderá mesmo melhorar situações frequentemente consideradas inelutáveis, como alterações genéticas ou problemas neurológicos, normalmente associadas a necessidades educativas especiais (Shore, cit. Portugal & Santos, 2003a: 162). Assim, embora importe investir em vários níveis da ecologia da família (p. ex., em creches e jardins-de-infância de elevada qualidade), destacamos a importância de programas de intervenção precoce bem sustentados e organizados.

Diferentes modelos, frequentemente no contexto de serviços específicos educacionais ou terapêuticos, empregam combinações variáveis de estratégias, ora focalizadas em oferecer experiências directas para a criança, ora influenciando os comportamentos dos seus primeiros prestadores de cuidados, ora trabalhando a relação entre o prestador de cuidados e a criança, procurando criar mais situações de oportunidade para a criança e família, melhorando a probabilidade de uma mais favorável trajectória desenvolvimental. Neste processo, procura-se identificar e mitigar a influência de factores de risco existentes, bem como identificar e promover a influência benéfica de factores de protecção disponíveis.

Actualmente, a tónica da análise subjacente a práticas de Intervenção Precoce situa-se no contexto em que a criança se encontra; o foco desloca-se do indivíduo para os recursos que a comunidade disponibiliza para enquadrar e apoiar o seu desenvolvimento, em contexto natural/na família:

*Contemporaneamente, as práticas de intervenção precoce são em grande medida e antes de mais, conceptualizadas em termos de soluções baseadas em serviços para responder às necessidades da criança e da família. Na verdade, os programas de IP tradicionais geralmente definem as suas relações com a criança e suas famílias em termos dos serviços específicos que o programa oferece e, por vezes, que outros programas prestam (daí a coordenação iinter serviços). Esta forma de conceptualizar as práticas de IP é tanto limitada como limitadora,*



*porque não considera explicitamente o valor das fontes de apoio para além dos serviços profissionais formais. Pelo contrário, uma abordagem centrada nos recursos para responder às necessidades da criança e da família é não só extensiva como expansível, porque coloca o enfoque na mobilização de um conjunto de apoios da comunidade (Trivette, Dunst & Deal, 1997: 73).*

As nossas rotinas familiares fazem de nós aquilo que somos (Wollenburg *et al.*, 2000), e são fonte de conforto psicológico, quando correspondem a um saudável processo de opções e partilha entre os membros da família. As interações entre os pais e os seus bebés e crianças pequenas são os próprios conteúdos das rotinas familiares. As dinâmicas diárias de prestação de cuidados às crianças, de brincadeiras e cumplicidades, de cumprimento de outras tarefas que exigem competências de resolução de problemas, constituem oportunidades de promoção do desenvolvimento e crescimento da criança. As trocas comunicacionais, as interações que ocorrem entre os pais e as suas crianças na vivência destes momentos e tarefas, são as melhores fontes de conhecimento do funcionamento da família (Bailey & Simeonsson, 1988: 65).

## **1.2 - A família e o desenvolvimento humano**

A família é o primeiro contexto em que ocorre o desenvolvimento da criança; é a qualidade das relações no seio da família que afecta profundamente o que as crianças aprendem, o que fazem, aquilo em que acreditam, o modo como tratam os outros, e o tipo de adultos em que se transformarão (Nugent, 2005: 125).

A que nos referimos quando falamos em *família*? Na verdade, a família nuclear tipo, em que um homem/marido e uma mulher/esposa partilham uma habitação comum, separados das respectivas famílias de origem, e aí criam um novo núcleo familiar, é hoje apenas *mais um* modelo de família; são cada vez mais diversos os tipos de família e de organização residencial (famílias monoparentais, famílias em que o subsistema marital/parental é homossexual, famílias adoptivas, etc.). Por outro lado, *família não é todas as pessoas a quem nos ligam o sangue ou o genoma. Há pessoas consanguíneas que se vão transformando em estranhos nas nossas vidas, e outras, que tendo, a priori, pouco a ver connosco, ganham um lugar de privilégio no nosso coração. (...) Uma família é um lugar em construção, feito de todas as*

*peças que têm um pouco de espaço dentro de nós. É (...) um lugar de diversidade, de pluralidade, e de vida* (Sá, 2003: 218).

De facto, a investigação actual sobre relações entre a criança e a família sugere que, qualquer que seja a respectiva estrutura, a qualidade e a estabilidade das relações entre os membros da família são as variáveis com a influência mais significativa no saudável crescimento e desenvolvimento da criança (Brazelton; Dunn; Jarrett & Burton; Patterson; Rutter; Shonkoff & Phillips; Werner; cit. Nugent, 2005: 125).

Em consequência, as crianças estão em risco sempre que os pais não podem prover o tipo de amor e nutrição (psicológica) que elas precisam para desenvolver um sentido de auto-eficácia e de competência social capaz de as amparar numa trajectória desenvolvimental saudável. Prover este tipo de relação constitui um desafio importante para os pais de hoje, cada vez mais a viverem longe das suas famílias de origem e das comunidades onde cresceram, muitas vezes situados num contexto social e cultural que não é o seu, com escassas interações com vizinhos ou amigos. O sentimento de solidão e isolamento que daqui resulta é exacerbado quando os recursos económicos são escassos, e quando as condições habitacionais e os cuidados de saúde são deficientes, aumentando as probabilidades de sofrimento emocional das crianças. (McLoyd, cit. Nugent, 2005: 125).

Uma vasta literatura científica actual defende a importância de intervir precocemente apoiando o processo de estabelecimento de laços emocionais fortes no seio das famílias, enquanto via para o fortalecimento que necessitam para proverem o alimento psicológico necessário ao saudável crescimento e desenvolvimento das suas crianças (Nugent, 2005: 126). As famílias precisam de apoio, tal como as crianças. É fundamental ajudar as comunidades e as pessoas em geral a compreenderem a importância de proporcionar interações e experiências positivas às crianças nos primeiros três anos de vida, com impacto positivo e decisivo em todas as áreas de desenvolvimento, incluindo o cerebral, e para o bem estar emocional e físico, aqui e agora (David *et al.*, 2005: 53).

Desenvolver práticas de suporte à família, significa prover redes de suporte social para crianças e suas famílias num conjunto de organizações formais e informais, evitando assim a exclusão social (Warren, cit. Gardner, 2003: 2). Se é um facto que todos nós, membros de famílias envolvidas na apaixonante embora exigente tarefa de criar e educar crianças e jovens,

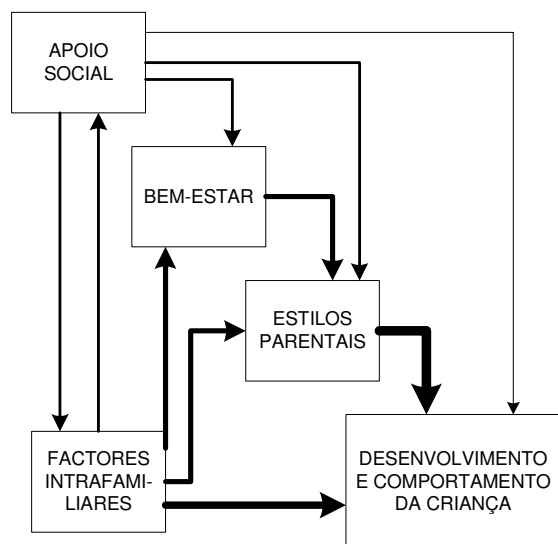
beneficiamos enormemente do suporte oferecido por (boas) redes de apoio social (incluindo e relevando a família extensa<sup>7</sup>, o círculo de amigos e os vizinhos), esse apoio torna-se crucial quando vivemos momentos caracterizados por conjunturas de adversidade, mais ou menos complexas e graves, que afectam e *embaciam* as nossas competências parentais – que, cremos, se situam na dimensão mais especializada do humano, e a primeira a *sofrer* quando as circunstâncias de vida se complicam, afectando o nosso equilíbrio e personalidade -, comprometendo os processos de bem-estar emocional e desenvolvimento de toda a família, em especial os dos membros mais vulneráveis: as crianças e os jovens.

Dunst propõe um modelo representativo das influências directas e indirectas (variáveis ambientais) e factores intrafamiliares (variáveis pessoais) no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança (2000b: 99):

---

<sup>7</sup> Ao longo do ciclo de vida, aprendemos lições que fundamentam esta *tese*: uma vida em família extensa será, com certeza, solução primeira para mais elevada qualidade de vida do ser humano nos diferentes estádios: a criança pequena, porque tem um acesso facilitado a mais pessoas da família que a amam e lhe prestam cuidados de qualidade e mais diversificados; os *casais* que estão a educar crianças pequenas e jovens, podem dividir as tarefas de gestão da família com os respectivos pais, tios, etc., enriquecendo a vida emocional de toda a família; os elementos mais idosos podem participar e enriquecer-se com os mais jovens, prestando e recebendo um suporte humano que nenhuma invenção / instituição pode substituir. Finalmente, numa diferente ordem de variáveis, aparece ainda a tarefa de gestão dos recursos e despesas da família, claramente rentabilizada e beneficiada quando os indivíduos vivem harmoniosamente em pequena comunidade familiar, por comparação com a família de tipo nuclear.

**Ilustração 4 – Modelo representativo das influências directas e indirectas e factores intrafamiliares no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança (fonte: Dunst, 2000b: 99).**



(Dunst, 2000b: 99)

Os esforços para apoiar e capacitar as famílias parecem, de facto, ter características *protectoras*, ao facilitarem o bem-estar e desenvolvimento da própria família. Intervenções consistentes, bem concebidas, atempadas (quanto mais cedo, melhor) podem melhorar o futuro de muitas crianças consideradas em risco de desenvolvimento cognitivo, social ou emocional. Há mesmo evidência de que, se a intervenção começar no período neo-natal, terá particularmente mais potencialidade para afectar positivamente e durante mais tempo, a relação que então emerge entre a criança e a família; então, a família está em fase de transição e os pais podem sentir-se mais vulneráveis, por isso mais disponíveis para se envolverem numa relação suportiva com os profissionais de Saúde ou de programas como a IP (Nugent & Brazelton, cit. Nugent, 2005: 126).

### 1.2.1 - A família-sistema

Nas últimas décadas, quando se pretende conceptualizar sobre *família* no contexto de intervenções de cariz psicossocial, como Psicologia, Educação, Serviço Social, etc., tem vindo a privilegiar-se a abordagem sistémica. Neste enquadramento, é através da comunicação verbal e não verbal que ocorre e se desenvolve entre os seus membros, que a família exerce as funções que a sociedade lhe consigna – a protecção psicossocial dos seus membros e a enculturação dos elementos mais jovens; afinal, a criação de condições para que todos possamos aceder aos meios que nos permitirão, em família e em comunidade, experienciar e resolver a cadeia de necessidades de desenvolvimento que nos transformará em *Pessoas*, em *seres humanos humanizados*.

Cada membro da família inscreve a sua unicidade no sistema comunicacional em que está envolvido, e é também afectado de forma única e irrepetível, pelas relações que experiencia com os outros membros, individualmente e com aquele conjunto de pessoas, vivendo naquele determinado contexto, com determinadas propriedades ou recursos; ainda, “esse processo é influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Portugal, 1992: 37).

Numa perspectiva sistémica, focalizamos nas interacções e nas relações [uma relação é determinada pela história de todas as interacções individuais, mas implica mais que a soma total de interacções do passado e do presente. Conceptualmente, é um tipo diferente de organização ou uma integração diferente de experiências. Uma das suas características principais é o perdurar de uma imagem mental, de um esquema, da representação da outra pessoa. Na maioria das teorias psicológicas (...), esta representação mental interior que perdura corresponde, *sine qua non*, à permanência do objecto (Stern, 1980: 124)], nos efeitos que uma pessoa pode ter sobre outra, em vez de (focalizarmos) sobre quaisquer características inatas do indivíduo (Jones, 2000: 132). Por exemplo, quando a finalidade é promover o desenvolvimento e o bem-estar de uma criança pequena com deficiência, e se procura realizar

o diagnóstico das competências da criança<sup>8</sup>, uma orientação sistémica significará necessidade de conhecer a relação entre a criança e a mãe, e o modo como cada uma influencia a outra a comportar-se de determinadas maneiras; também, como demonstram Leonor Carvalho (2004) e Meisels e Fenichel (1996), será um imperativo garantir a oportunidade de a família protagonizar o próprio processo de avaliação do desenvolvimento. Quando vemos a família como um sistema, há determinadas características que se torna necessário compreender, e que diversos autores sumariam, como Manor e Murgatroyd. (cit. Jones, 2000: 132):

- A família-sistema é auto-consciente, i.e., os membros da família sabem quem é da família e quem não é;
- Cada sistema familiar contém subsistemas, determinados pelas relações específicas que entre as pessoas se estabelecem, por exemplo: o subsistema marital e parental, as crianças, um par mãe-filho ou pai-filha;
- Cada sistema familiar opera num suprasistema ou ambiente social constituído pela família extensa, vizinhos, escola, igreja, local de trabalho dos adultos, etc;
- O sistema familiar tem uma fronteira que é reconhecida, tanto pelas pessoas da família, como pelas que estão fora. As famílias podem ser sistemas fechados – em que os membros têm poucas interações com o exterior –, ou abertos – em que as relações com o exterior (pessoas e organizações) são numerosas e variadas;
- Também no interior da família, entre os subsistemas, há fronteiras que podem ser rígidas, ou permeáveis, dificultando ou facilitando, respectivamente, as comunicações entre os indivíduos dos diferentes subsistemas, sendo as suas propriedades afectadas pela qualidade dessas relações;
- A família precisa de manter-se como um sistema funcional, enquanto leva a cabo as tarefas básicas (prover comida, abrigo e cuidados pessoais aos seus membros), como enquanto gera respostas adequadas às exigências de mudança de motivação interna (por exemplo, o

---

<sup>8</sup> *A avaliação do desenvolvimento é um processo desenhado para aprofundar a compreensão das competências e recursos de uma criança, e dos contextos de aprendizagem e de prestação de cuidados com maior probabilidade de ajudar a criança a usar plenamente o seu potencial de desenvolvimento (Meisels & Fenichel, 1996: 11).*

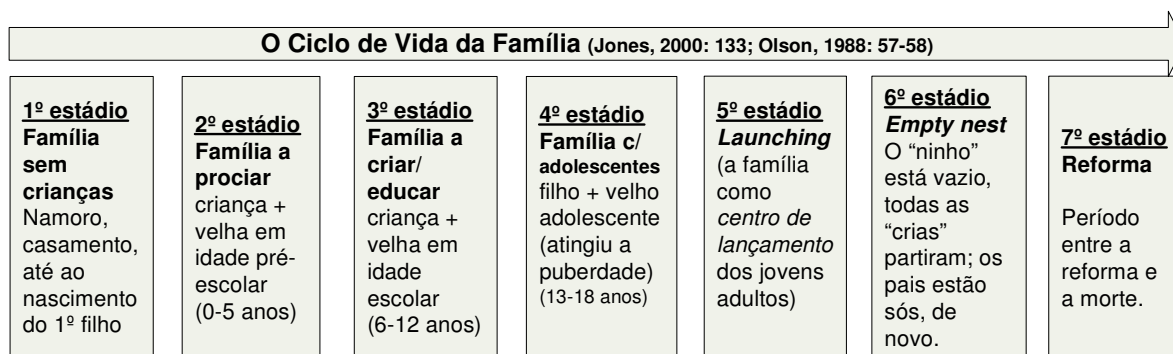
nascimento de um bebê) e/ou externa (por exemplo, quando uma criança atinge a idade de início da escolaridade obrigatória).

### 1.2.2 - O ciclo de vida da família: necessidades e recursos

*Não é fácil ver um filho crescer e separar-se; mas entre vê-lo separado e feliz, e vê-lo triste, antes separado, porque assim podemos ficar felizes com o seu contentamento* (Sá, 1993: 52).

A representação gráfica do ciclo de vida da família, porquanto um artificialismo que pode, em alguns casos, ser redutor da realidade, constitui, contudo, um suporte à compreensão das questões relacionadas com as dinâmicas das famílias; a síntese das ideias de Jones (2000: 133) e Olson (1988: 56-59), proposta na tabela 9 parece-nos elucidativa:

Tabela 9 – O Ciclo de Vida da Família.



A passagem através de cada um dos estádios exige dos membros da família esforço de adaptação, e são diversas as variáveis relacionadas com uma vivência das transições mais ou menos harmoniosa ou exigente de recursos emocionais dos membros da família. Por exemplo, o tempo de permanência em cada estágio e as próprias experiências em cada um, se há, em simultâneo, filhos em diferentes fases (bebês, pré-adolescentes, adolescentes, etc.), se a família é de tipo nuclear ou extensa, se os recursos de que dispõe correspondem às expectativas dos diferentes membros, etc.

Na verdade, em cada estágio há uma especificidade de recursos/forças que afectam o bem-estar emocional dos membros da família e da família no seu conjunto (Olson, 1988: 71-77), como bem ilustra a tabela 10.

Tabela 10 – Recursos/forças (mais) críticos nas famílias em períodos de *stress* (fonte: Olson, 1988: 71-77).

<b>CICLO DA FAMÍLIA (estádios)</b>	<b>Estádio 1</b>	<b>Estádio 2</b>	<b>Estádio 3</b>	<b>Estádio 4</b>
	Casais jovens sem filhos	Famílias com filhos pequenos	Famílias com adolescentes	Casais (mais) idosos
<b>FORÇAS DA FAMÍLIA</b>	Concordância / ajuste entre os membros da família	Concordância / ajuste entre os membros da família		
<b>FORÇAS MARIITAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão financeira</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Dimensões da personalidade</li> <li>- Actividades de lazer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão financeira</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Família e amigos</li> <li>- Crianças e casamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão financeira</li> <li>- Dimensões da personalidade</li> <li>- Família e amigos</li> <li>- Relação sexual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação</li> <li>- Dimensões da personalidade</li> </ul>
<b>VARIÁVEIS DE SATISFAÇÃO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação da família</li> <li>- Qualidade de vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação marital</li> <li>- Qualidade de vida</li> </ul>	

### 1.2.3 - Papéis na Família e Relações

Quando duas pessoas decidem constituir uma nova família, é uma nova vida que começa: uma vida que se vai desenhando com as singularidades de cada um (e dos filhos, se e quando forem chegando) mas, principalmente, com os conteúdos de personalidade e relacionais que se vão construindo à medida que a vida em comum progride, em função do respectivo ajuste de expectativas mútuas, do modo como cada um perspectiva e executa o seu papel nessa construção comum; muito em especial: do modo como cada um equaciona uma relação – esta equação assenta na respectiva história de vida, na Pessoa que cada um é hoje, nas



oportunidades relacionais que pôde encontrar na sua família de origem e na própria comunidade. Estas são, a nosso ver, importantes variáveis que influirão na medida em que a relação intrafamiliar será (ou não) nutriente, no sentido em que oferecerá alimento ao indivíduo nas diversas dimensões de necessidades humanas (cf. tabela 3).

Será importante que os participantes na relação clarifiquem – para si mesmos e para o parceiro - o que esperam do outro, e da relação, e qual entendem ser o seu próprio papel nesse contexto, e porquê. Por exemplo, se um dos parceiros espera que o outro assuma o papel de cuidar das crianças, da casa da família e das rotinas quotidianas, e se o outro não equaciona o seu papel desse modo (sendo que, esta construção não se faz linearmente a partir da observação e réplica de um ou mais modelos; os nossos conteúdos psicológicos são na verdade bastante mais complexos...), dizíamos, se há divergência nas expectativas, e se não ocorre ajuste / aproximação, pode gerar-se insatisfação, expectativas goradas, mal-estar emocional... Será importante reflectir, expor sentimentos, analisar, procurar vias de resolução relacional. É preciso promover um processo de negociação de papéis, visando otimizar a satisfação de todos os envolvidos.

#### **1.2.4 - Família e mudança maior**

*O laço de afecto torna o ser amado único no mundo, arrancando-o ao anonimato. (...) surgirá um laço que ligará aqueles que se amam um ao outro – e ao mesmo tempo constituir-se-á um outro espaço onde a morte terá desaparecido (Gil, 2003: 78).*

Referimo-nos já às mudanças *esperadas* ao longo do ciclo de vida da família, relativamente às quais ela desenvolve processos de adaptação, reencontrando gradualmente o seu equilíbrio, alimento dos seus membros. Estas são habitualmente designadas na literatura como *mudanças de primeira ordem* (Jones, 2000: 135). Mas, na vida de muitas famílias ocorrem, por vezes, mudanças maiores, mais dramáticas, designadas por *mudanças de segunda ordem* (Jones, 2000: 135); por serem inesperadas e muito diferentes das normais expectativas, exigem subitamente reavaliação e reajuste dos membros da família, e das suas dinâmicas internas e de *interface* com o exterior. É o que acontece quando, por exemplo, um membro da família, por acidente, adquire uma deficiência motora grave, quando morre uma criança (tem um impacto

muito diferente do que é produzido pela morte de um membro idoso da família), quando acontece separação ou divórcio, ou quando há guerra. Mas um exemplo que bem ilustra e distingue circunstâncias de ocorrência de mudança de primeira ou de segunda ordem, é o que constitui o nascimento de uma criança na família: há uma mudança de primeira ordem, pois ocorreu uma mudança esperada, que corresponde às expectativas da família (e da comunidade). Mas se a criança que nasce apresenta uma deficiência, então a família vê-se perante uma mudança de segunda ordem: essa não era uma mudança esperada, há que reavaliar expectativas, ajustar papéis, por forma a reencontrar o equilíbrio da família, assegurando as condições necessárias à resposta às necessidades de todos os membros, incluindo as da nova criança.

#### **1.2.4.1 – Quando nasce uma criança com deficiência...**

O nascimento de um bebé com deficiência tem um profundo impacto nos seus familiares, em diferentes dimensões; na maioria das vezes, é um evento que provoca na família uma crise de considerável magnitude. *A nunca chegada* do bebé idealizado, sonhado, e a sua substituição por uma pessoa não desejada, inesperada, desconhecida no que refere a papel e estatuto na família e na própria comunidade, provoca normalmente sentimentos iniciais de choque, desapontamento, incerteza, frustração, fúria, depressão, culpa, negação, medo, evitamento, rejeição, confusão... (Hardman *et al.*, 1999: 70-71); com o tempo e pelo poder do gradual estabelecimento de laços de afecto com a criança, dependendo do suporte que recebem do exterior (da família extensa, dos amigos, dos serviços da comunidade – em especial, dos de Intervenção Precoce...), os pais e irmãos da criança desenvolvem competências que lhes permitem dar resposta às exigências inerentes aos cuidados que uma criança com deficiência precisa; e essas conquistas vão também, directa e indirectamente, promover os seus próprios sentimentos de bem-estar e equilíbrio. Quase sempre se alteram as relações intrafamiliares e da família com o meio envolvente: pode haver fortalecimento ou enfraquecimento de laços,

pode haver ruptura (no casal ou subsistema parental, por exemplo, ou com *supostos amigos*<sup>9</sup>). *Muitos factores influenciam as reacções da família, incluindo a estabilidade emocional de cada indivíduo, as crenças e valores religiosos, o estatuto sócio económico, e a severidade e tipo de deficiência da criança* (Lian & Aloia, cit. Hardman *et al.*, 1999: 70). Pode também haver retrocessos: um factor que afecte, de algum modo, o equilíbrio, a resiliência dos membros da família, a nível individual e/ou colectivo, pode desencadear um retorno a momentos já vividos e entretanto ultrapassados... Outra vez, o suporte do exterior, os laços com os outros sistemas comunitários, serão de crucial importância para a resolução dessas *crises recorrentes*.

Cook *et al.* (cit Hardman *et al.*, 1999: 72), propõem uma representação dos estádios que os pais quase sempre atravessam, e das respectivas intervenções profissionais desejáveis. Antes, porém, os testemunhos de duas mães de crianças com deficiência ajudam-nos a *ajustar a perspectiva...*

Primeiro testemunho:

*Quando o nosso filho nasceu, disseram-nos, a mim e ao meu marido, que os pais de uma criança com deficiência passavam por determinados estádios: choque, culpa, reacção e fúria, todos terminando num apaziguador estágio final de adaptação.*

*Não acredito neste padrão. Conheço agora demasiados pais de crianças [com deficiência] para poder acreditar em qualquer padrão estabelecido.*

*Sinto que, de facto, nos movemos através dessas emoções, e só porque nos adaptamos [ao que eu prefiro chamar “aceitação”, porque passamos a vida inteira a adaptarmo-nos, podendo, num certo ponto da vida, aceitar a situação], não significa que nunca voltemos a outras emoções. Podemos continuar a sentir qualquer uma destas emoções em qualquer momento, e em qualquer ordem* (West, cit. Hardman *et al.*, 1999: 72).

Segundo testemunho:

*Uma coisa como esta podia desfazer um casamento... mas, em vez disso, aproximou-nos.*

*Logo após ela ter nascido, recordo esta revelação. Ela estava a ensinar-nos algo...*

---

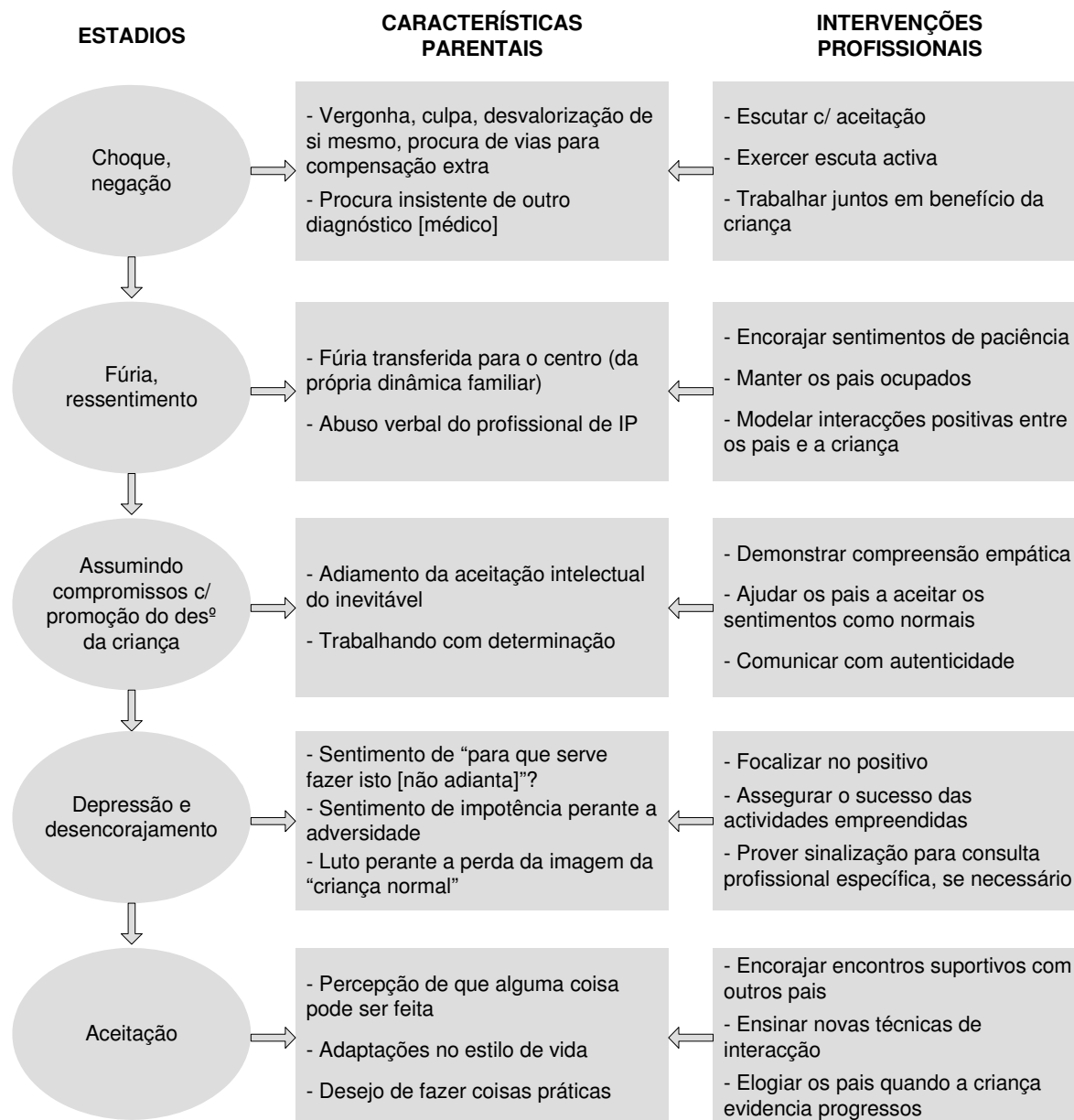
<sup>9</sup> *A amizade deve ser leal, sincera, límpida. O amigo deve querer o bem do amigo, não por palavras, mas concretamente. Deve estar presente no momento da necessidade. (...) Na amizade não se pode enganar, não se pode fazer mal. Nem mesmo uma única vez. Na amizade é necessário saber ver a virtude do outro e dar-lhe valor. O amigo deve ser aberto, cheio de vida, divertido* (Alberoni, 1991: 194).

*Como manter as coisas em perspectiva... perceber o que é importante. Aprendi que tudo é temporário e que nunca sabemos o que a vida nos trará.*

*Aprendi que sou uma pessoa muito mais forte do que pensava. Olho para trás, vejo quão longe cheguei, e sinto-me muito contente [com isso].*

*O bom que isto nos trouxe, é que me maravilho perante o milagre que ela é... é um milagre que ela esteja viva, e que vamos levá-la para casa (Affleck & Tennen, cit. Hardman et al., 1999: 73).*

Tabela 11 – Sentimentos e ações da família da criança com deficiência e intervenções profissionais contingentes (fonte: Hardman *et al.*, 1999: 72).

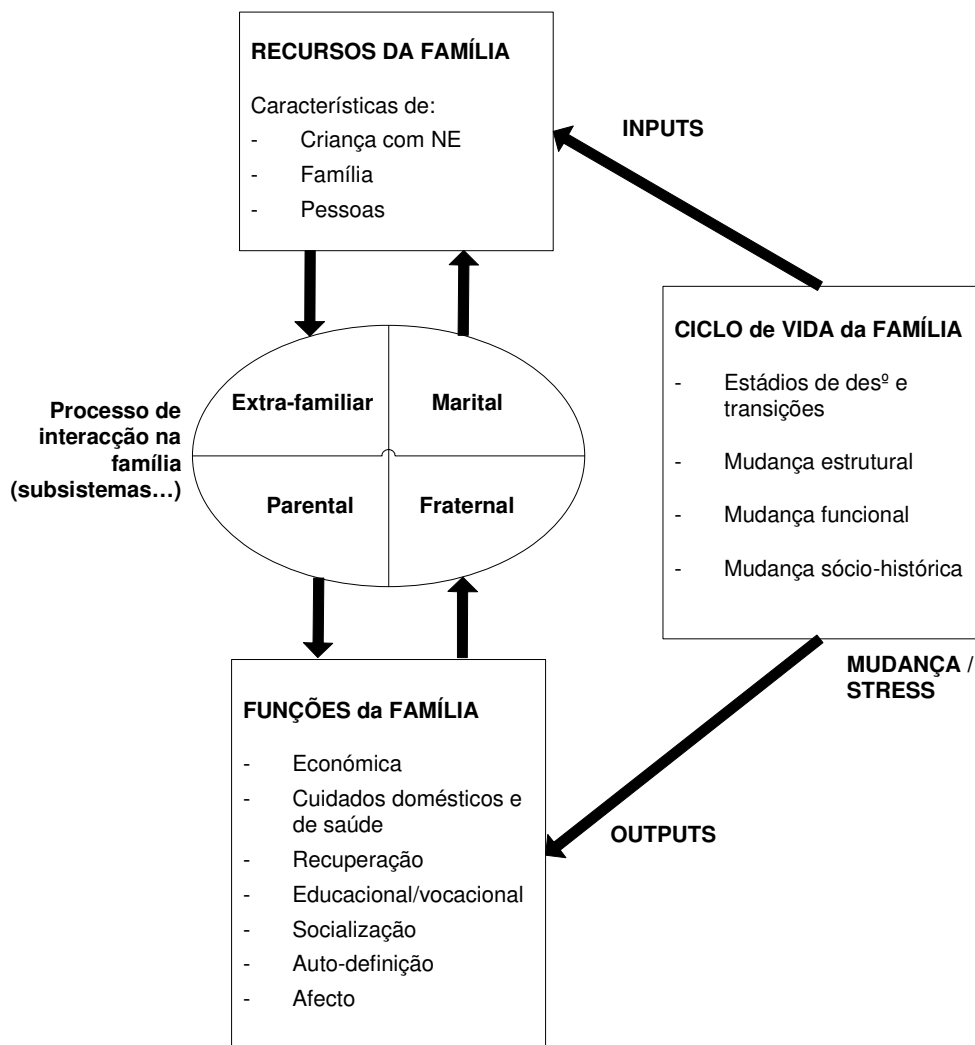


A inclusão de uma criança com deficiência na família influencia fortemente as interações e relações no seu seio, dependendo a dimensão desse impacto da severidade da deficiência, da complexidade de intervenção que exige, do equilíbrio pré-existente na partilha de papéis e

funções, do estágio em que a família se encontra quando nasce a nova criança, da rede de suporte intrafamiliar (incluindo família extensa), das trocas comunicacionais entre a família e a comunidade envolvente, da capacidade suporta da comunidade, etc.

Turnbull, Brotherson e Summers (cit. Serrano, 2003: 78), propõem um enquadramento conceptual que integra os conceitos inerentes à perspectiva sistémica da família, com o conhecimento sobre o modo como as famílias lidam com as suas crianças diagnosticadas com Necessidades Especiais (NE). Representamo-lo na ilustração 5.

Ilustração 5 – O sistema familiar e a criança com NE (fonte: Turnbull, Brotherson & Summers, cit. Serrano, 2003: 78).



Turnbull e Turnbull, citados por Serrano (2003: 79) propõem quatro componentes essenciais que, influenciando-se mutuamente, compõem este modelo conceptual de funcionamento do sistema familiar, designadamente:

1. Os recursos da família - consistem nos elementos descritivos da família, ao nível de:
  - características da excepcionalidade, incluindo o respectivo tipo e severidade;
  - características da própria família, por exemplo, tamanho e forma (monoparental, extensa, nuclear...), *background* cultural, estatuto sócio-económico, ambiente geográfico em que vive;

- características pessoais como saúde, capacidade intelectual e estilos de lidar com as situações, resolver problemas, etc.
2. As interações no seio da família – referem-se às relações existentes nos diversos subgrupos do sistema familiar (o marital, o fraternal, o filial...), através das quais as necessidades individuais e colectivas são atendidas.
  3. A função da família, i.e., as diferentes categorias de necessidades que cabe à família dar resposta.
  4. O estilo de vida da família – representa o conjunto de mudanças desenvolvimentais ou não que afecta as famílias. Estas mudanças alteram os recursos da família (por exemplo, quando nasce uma criança) e as funções da família (por exemplo, quando a mãe cessa de trabalhar fora de casa, o que significa mais tempo para cuidar da criança, mas também menos rendimento para o orçamento familiar). Estas mudanças, por sua vez, afectam o modo como a família interage.

### **1.2.5 - Família e padrões de interacção**

*Uma família é um sistema que opera através de padrões transaccionais. Transacções repetidas estabelecem padrões de como, quando e com quem se relacionar, e esses padrões suportam o sistema (Minuchin, cit. Jones, 2000: 135).*

Creemos ser na relação que encontraremos a chave para a/s via/s de desenvolvimento humano – nas relações humanas expressando-se num mundo extenso, complexo, rico, diverso..., em harmonia com o ambiente físico, os outros animais, a Natureza [um bebé torna-se consciente e confiante em si mesmo através do experienciar de relações com outros e com o mundo à sua volta (Vygotsky, cit. Barron & Holmes, 2005: 16)].

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem prossigam, a criança precisa de desenvolver um sentimento de segurança emocional e confiança em outras pessoas, designadamente nas que com ela partilham o contexto familiar.

Num mundo ideal, toda a comunicação seria do tipo aberto, directo, um veículo para a partilha de informação e sentimentos, para procurar ajuda quando necessário, para oferecer apoio a outros. Infelizmente, a vida raramente é perfeita e, enquanto muitas famílias lutam para ter



comunicação “suficientemente boa”, evoluem, por vezes, padrões que podem inibir o desenvolvimento de membros individuais ou da família toda. A complexidade da comunicação da família é tal, que apenas é possível tocar em alguns dos aspectos que podem ter interesse particular para os profissionais das áreas psicossociais (Jones, 2000: 135-136).

Minuchin e Nichols (1995: 265-268) expressam de modo admirável a importância das relações intra familiares e de uma eventual intervenção profissional:

*Existe uma canção que precisa (de) ser cantada (na) nossa cultura: a canção dos ritmos dos relacionamentos, das pessoas enriquecendo-se e expandindo-se mutuamente. O ruído e o tumulto da vida quotidiana muitas vezes abafam o som das harmonias que tornam possível a vida compartilhada – as melodias da mútua acomodação e apoio que cimentam a interação humana.*

*Nós nascemos com a capacidade para a colaboração, acomodação e mutualidade. Todos os recém-nascidos vêm equipados com uma receptividade bem sintonizada com o som da voz da mãe e o ritmo dos seus movimentos; e as necessidades do bebé, por sua vez, despertam uma série de respostas na mãe simpaticamente sintonizadas. A mãe e a criança definem-se mutuamente em milhões de pequenos actos que se ajustam com a precisão de uma reacção química. As necessidades elicitam respostas que, por sua vez, elicitam acomodações que requerem novas respostas. A coisa mais extraordinária nesse contínuo processo é a sua ocorrência automática. Esta é a silenciosa canção da vida.*

*Mas esse processo colaborativo precisa ser destacado na nossa cultura, porque o que em geral percebemos são as diferenças e discordâncias. Detemo-nos nas desigualdades, criando dificuldades, e não prestamos atenção aos padrões que tornam possível a vida familiar: as harmonias que não valorizamos. Mas essas correntes de cooperação existem em todas as famílias. Elas são parte daquilo que experienciamos como o self da família. As crianças pequenas dizem, com muita naturalidade: “Eu sou da mãe e do pai”. Nos adultos, este self familiar é sentido como lealdade ao grupo, responsabilidade em relação aos outros membros da família, tolerância das diferenças, satisfação com o crescimento, e o compromisso de evitar fazer sofrer.*

*Lealdade, responsabilidade, tolerância, divertimento e bondade – essas são as características positivas da vida familiar, pelas quais expandimos e enriquecemos uns aos outros. Os laços familiares não limitam o self – ampliam-no.*

(...)

*Eu não estou a escrever contos de fadas. Eu sei que esses processos de acomodação nem sempre são fáceis e suaves como um pas de deux bem ensaiado. Existe dor, tensão e briga no curso normal de crescer junto. Mas nós precisamos prestar mais atenção do que prestamos em como podemos progredir.*

*A nossa sociedade celebra a singularidade do individual e a busca do self autónomo. (...) Eu vejo conexões e possibilidades. Ajudo as pessoas a encontrar alternativas. Encorajo a tolerância das diferenças e a aceitação das limitações. Em vez de enfatizar o poder e a fraqueza – vilão e vítima – eu foco a complementaridade e a construção da parceria.*

(...)

*Esta é a marca registada da terapia familiar: tratar ao mesmo tempo da individualidade e das conexões, e saber ampliar as histórias individuais mudando a perspectiva da família. Quando os membros da família param de dar ênfase ao comportamento frustrante dos outros e começam a ver a si mesmos como interligados, eles descobrem novas opções de relacionamento (visão ampliada do self).*

(...)

*Quando os limites e as possibilidades do pertencer são mais bem compreendidos, explorar as conexões pode-se tornar uma fonte de força pessoal.*

(...)

*O terapeuta familiar pode navegar entre o reino do self individual e o reino da unidade familiar porque todos os membros da família reconhecem que são conectados e como são conectados. Com sua longa história em comum, reconhecem que, vivendo juntos, eles ao mesmo tempo limitam e enriquecem um ao outro. A vida na família realmente define e limita a nossa liberdade, mas também oferece um inesgotável potencial de felicidade e realização pessoal.*

*Quando atendo as famílias tenho uma ideologia clara. Não acredito que os pais são cruéis e os filhos desamparados, ou que os maridos são lógicos e as mulheres emocionais, ou que as mães são sensíveis e os pais não. Vejo um mosaico – um puzzle no qual cada indivíduo define os outros e o todo define o self, como um desenho de Esher, em que o final é também o início. As partes enriquecem o todo, e o todo enriquece as partes.*

*Fala-se muito actualmente sobre “famílias disfuncionais” (...). Mas quando atendo as famílias eu não vejo vilões e vítimas. Vejo pessoas aprisionadas em padrões autoboicotadores de desarmonia. Sei que a família possui recursos inesgotáveis de apoio, amor e carinho, e que o bem de muitos será também o bem de cada um. Portanto, tento ajudá-los a ver o contexto mais amplo do self – o self familiar.*

*Não sou cego à destrutividade do poder abusivo, e sei que há momentos em que os fracos precisam ser protegidos e os cruéis, controlados – pela força, se necessário. Mas vezes e mais vezes, conforme atendo as famílias, fico impressionado pela variedade de recursos que as pessoas têm e as maneiras pelas quais elas podem mudar – isto é, usar seus recursos de forma diferente. Isso significa aceitar as possibilidades e limitações em si mesmos e nos outros. Isso significa tolerar incertezas e diferenças. Isso também significa esperança – de novas maneiras de viver junto. Esta é a canção que a nossa sociedade precisa ouvir: a canção do eu-e-você, a canção da pessoa no contexto, responsável perante os outros e pelos outros. Para ouvi-la, precisamos ter a coragem de renunciar à ilusão do self autónomo e aceitar as limitações do pertencer. A sobrevivência das espécies, e também a das famílias, está na acomodação e na cooperação. Uma sociedade que não valoriza devidamente tais capacidades é uma sociedade que está em perigo – e é provavelmente uma sociedade perigosa.*

José Tavares, prefaciando a obra de Gabriela Portugal (1998: 7), evoca Bowlby e o seu *internal working model of the self*, enquanto enquadramento conceptual para o processo de desenvolvimento do ser humano: liga a busca da criança de uma outra visão do mundo, das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, abrindo caminho a essa enorme satisfação de novidade, de descoberta, de risco e de liberdade para que converge o destino humano, às dinâmicas relacionais em que a criança está envolvida desde os primeiros momentos de vida, estabelecendo através delas ligações intra e inter psíquicas com todos os outros mundos envolventes.

Também Amaral Dias, comentando a obra de Isabel Soares (1996a: 7), sublinha o papel das relações significativas na construção da Pessoaalidade:

*(...) se ser adulto é ser pai e mãe de si mesmo, isto é, guardar dentro de nós os vínculos amorosos que nos uniram aos objectos da nossa filiação, só assim se pode partir para outro lado, partir só (...), para que outros de nós possam fazer outros liames, outras vinculações.*

*Finalmente, é o acto de amor que nos cria, em todo o sentido da palavra, e é a ele que voltamos nas vinculações possíveis que a vida oferece.*

Ainda, Thorman (cit. Jones, 2000: 130) defende a elevada probabilidade de permanência ao longo do ciclo de vida, da influência das primeiras experiências relacionais do indivíduo, no contexto da família:

*A família tem um impacto que perdura no desenvolvimento da pessoa. A família molda a personalidade, as atitudes, o comportamento e as crenças da criança. Ainda que uma pessoa possa mudar em alguns aspectos durante a sua vida (dependendo das conjunturas circunstanciais em que se veja envolvida, em que o equilíbrio entre forças/recursos e dificuldades, fortaleza interior, factores de resiliência e de vulnerabilidade são cruciais), a influência da família não pode ser completamente desfeita.*

A criança constrói a sua personalidade na família através de uma grande variedade de meios, alguns intencionais (por parte dos elementos adultos da família), outros não. Todos os pais fazem esforços e têm iniciativas claras (por vezes, através de punição ou reforço) para garantir que as suas crianças adquirem valores, desenvolvem atitudes e adoptam comportamentos que eles próprios valorizam e consideram desejáveis. As crianças adquirem de modo bastante inconsciente os modelos dos seus pais ou prestadores de cuidados, e exibem-nos claramente através, por exemplo, do modo como brincam com bonecas, etc. O poder destas primeiras aprendizagens é tal, que pode permanecer ainda na idade adulta (Jones, 2000: 130-131), perpetuando estilos relacionais precocemente experienciados.

O ponto-chave da teoria de Bowlby é que há uma relação significativa entre as experiências de vinculação durante a infância e a adolescência e a capacidade em estabelecer ligações afectivas mais tarde. (...) Bowlby, sublinhando o papel dos pais como base segura e a sua compreensão empática e respeito pelo comportamento de vinculação da criança (...), fundamenta as suas asserções nos resultados das investigações que demonstram que as crianças que cresceram em famílias nas quais os pais proporcionaram estas condições, se tornam seguras, com confiança nelas próprias e nos outros, cooperantes e prestáveis (Soares, 1996a: 54).

Este sentimento de confiança em si mesma e nos outros é crucial para o desenvolvimento de uma atitude de exploração do mundo exterior, para o desenvolvimento do ímpeto exploratório

ao longo da vida – crucial à construção de conhecimento do Homem actual. E é o facto de a criança experienciar esse sentimento, e o ver confirmado quando, no decorrer das suas explorações, recebe o apoio necessário, contudo respeitando a sua individualidade, que vai permitir-lhe ela própria transformar-se em base segura para outros, dando assim oportunidade para que se construam novas ligações, saudáveis, daquelas que ligam para depois poderem libertar...

### **Conclusão do capítulo 1**

É hoje claro que as experiências da criança nos primeiros anos de vida influenciam profundamente o seu desenvolvimento cerebral e o modo como interagirá com os outros ao longo da sua vida. Há muito que se argumenta que a chave para contextos/experiências de qualidade para crianças nas primeiras idades, está na qualidade das interacções que podem experienciar com adultos responsivos, estimulantes, sensíveis e promotores da autonomia da criança. Os pais desempenharão o papel mais importante na provisão de cuidados psicologicamente nutrientes e estimulantes, mas necessitam, por sua vez, de informação e apoio de comunidades fortes, suportivas, para optimizarem as suas competências parentais. Na verdade, a adequação da formação dos profissionais é uma variável crucial neste processo, quando pensamos em contextos formais de intervenção na infância (DES; Ball; Hevey & Curtis; Abbott & Pugh; Abbott & Hevey, cit. Abbott & Langston, 2005a: 162). Os profissionais precisam de aceder à formação adequada para que possam desempenhar o seu importante papel (David *et al.*, 2005: 53) de mediadores nas famílias, nas comunidades, e nas próprias equipas transdisciplinares e inter serviços.

Numa perspectiva de promover a resiliência da criança, é preciso compreender a relação de vinculação, e as circunstâncias que podem favorecer ou dificultar a acessibilidade e responsividade dos adultos para serem *boas figuras de vinculação* para as suas crianças, bem como a importância que tem o facto de uma criança ser especial para pelo menos uma pessoa (David *et al.*, 2005: 53).

As famílias precisam de apoio, tal como as crianças. É fundamental ajudar as comunidades e as pessoas em geral a compreenderem a importância de proporcionar interacções e

experiências positivas às crianças nos primeiros três anos de vida, com impacto positivo e decisivo em todas as áreas de desenvolvimento, incluindo o cerebral, e para o bem estar emocional e físico, aqui e agora (David *et al.*, 2005: 53). Desenvolver práticas de suporte à família, significa prover redes de suporte social para crianças e suas famílias num conjunto de organizações formais e informais, evitando assim a exclusão social (Warren, cit. Gardner, 2003: 2).

Na verdade, o paradigma actual consiste *apenas* em iniciativas para assegurar às famílias que num determinado momento ou período das suas vidas vivem circunstâncias que afectam as oportunidades de desenvolvimento das suas crianças, as mesmas oportunidades que têm *as outras* (ou elas mesmas, em diferentes circunstâncias), de decidir, sem necessidade de qualquer interferência, o que consideram melhor para os seus filhos (Boavida e Borges, 2003: 27); é este o verdadeiro sentido de *empowerment*<sup>10</sup> em Intervenção Precoce. Eduardo Sá (2005: 319-320) sintetiza bem esta orientação:

*Tem de haver mais apoio aos pais na construção da sua resiliência para que cada bebé seja, cada vez mais, Pessoa.*

---

<sup>10</sup> Falar em *empowerment* implica assumir que muitas competências estão já presentes ou, pelo menos, são possíveis... Significa que o que se vê como *funcionamento pobre* é resultado da estrutura social e falta de recursos que impossibilitam que as competências existentes operem. Implica que naqueles casos em que é preciso que novas competências sejam aprendidas, essa aprendizagem tenha mais sucesso num contexto de vida real do que em programas artificiais onde todos, incluindo a pessoa que está a aprender, sabem que, na verdade, é o profissional que controla a situação (Rappaport, 1981: 37).

## **Capítulo 2 - Políticas e práticas de intervenção na infância: o caso da Intervenção Precoce**

---

*As crianças são a pedra-de-toque de uma sociedade saudável e sustentável. O modo como uma cultura ou sociedade trata os seus membros mais jovens tem uma significativa influência no modo como se desenvolverá, prosperará, e será vista por outras (culturas/sociedades) (Meisels & Shonkoff, 2000: 3).*

*Uma sociedade desenvolvida avalia-se pela qualidade dos cuidados que disponibiliza a todas as crianças (Sá, 2003: 22).*





Para um conhecimento compreensivo do recurso comunitário que designamos de *Estrutura de Intervenção Precoce* (IP) em Portugal, será importante conhecermos alguns dos seus predecessores mais relevantes, ao nível de práticas e de legislação; por isso, caracterizámos sumariamente alguns dos principais programas de intervenção dirigidos a crianças pequenas com problemas de desenvolvimento e aprendizagem, que no nosso país foram concretizados. Numa retrospectiva pelos normativos publicados ao longo de mais de meio século, que norteiam ainda hoje os mais elementares princípios para as intervenções nesta área a nível mundial, faremos ainda breves referências aos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos do Homem e Convenção dos Direitos da Criança, Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Declaração de Salamanca, e Despacho Conjunto (DC) nº 891/99, de 19 de Outubro (este normativo, único para a IP em Portugal, será tratado em exclusividade no ponto 2.3).

### **2.1 - Conceito e fundamentos de *Intervenção Precoce* (IP), e sua pré-história em Portugal**

*IP consiste em serviços multidisciplinares prestados a crianças dos 0 aos 5 anos, de forma a promover saúde e bem-estar, reforçar competências emergentes, minimizar atrasos no desenvolvimento, remediar disfunções, prevenir deterioração funcional e promover capacidades parentais adaptativas e funcionamento familiar em geral.*

*Estes objectivos são conseguidos através da prestação de serviços individualizados, educacionais, de desenvolvimento e terapêuticos às crianças, em conjunto com apoio mutuamente planeado às famílias* (Shonkoff & Meisels, cit. Boavida & Borges, 2003: 25).

Carl Dunst (2000; cit. Serrano, 2003: 72) propõe aquele que designa de *Modelo para Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência*. O modelo de IP de 3ª geração, como o autor também o designa, organiza-se em torno de quatro dimensões essenciais em programas de IP e de suporte à família: práticas centradas na família, apoios ao exercício da parentalidade, apoios e recursos da família/comunidade e oportunidades de aprendizagem oferecidas à criança. Sublinha-se ainda a importância de outras dimensões da intervenção, resultantes da intersecção das primeiras, igualmente cruciais ao exercício de práticas de suporte eficazes, conducentes, em última instância, à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança: estilos parentais e práticas instrucionais,

contextos de actuação da família/comunidade, apoios e recursos disponíveis na família/comunidade, e oportunidades de participação activa. Este modelo é explicitado no ponto 3.5.2 deste documento.

O Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, única legislação para a IP em Portugal, respeita os principais conteúdos destas conceptualizações, e constitui indiscutivelmente um marco no atendimento às crianças com *Necessidades Especiais* de 0 a 6 anos (em especial de 0 a 3), em Portugal:

IP é uma (...) *medida de apoio integrado, centrado na criança e família (...) visando potenciar a melhoria das interações familiares (...) reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência*. As suas dimensões essenciais:

- *Eixos da IP:*

- *Envolvimento da família,*
- *Trabalho de equipa e*
- *PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família).*

- *Funcionamento em rede (intracomunitário)*

- *Formação, supervisão e investigação-acção.*

A génese da IP pode, contudo, situar-se muito antes do momento em que qualquer destas definições foi formulada, em eventos dispersos ao longo de um alargado período. Para além dos normativos a que dedicaremos atenção particular no ponto 2.2 deste capítulo, algumas estruturas e serviços merecem, pela respectiva qualidade de intervenção, e/ou repercussão neste universo de intervenção humana, uma referência especial:

► O Serviço de Orientação Domiciliária (SOD), criado na segunda metade da década de 60 (séc. XX) pelo Ministério da Saúde e Assistência, com o objectivo de apoiar os pais de crianças cegas com idades compreendidas entre 0 e 6 anos, foi o primeiro programa dirigido em Portugal à população de crianças portadoras de deficiência nesta faixa etária. Tratava-se de um modelo essencialmente médico (Costa, cit. Bairrão & Almeida, 2002: 15), concretizado por enfermeiras de saúde pública com formação específica, sob a forma de visitas domiciliárias quinzenais nos casos mais complexos, e trimestrais nos casos mais ligeiros. A partir de 1972, quando foi extinto este serviço de âmbito nacional, as equipas de Orientação

Domiciliária (OD), constituídas por Educadores de Infância especializados, assumiram parcialmente (apenas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto) o compromisso de prestar apoio aos pais de crianças com deficiência; dependentes do Ministério da Segurança Social, foram integradas, em 1987, na Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP), do mesmo ministério, passando a estar enquadradas em equipas interdisciplinares (Bairrão & Almeida, 2002: 15-16). Valorizava-se a intervenção directa junto da criança pelo técnico, que tinha o poder de tomada de decisão e era, conseqüentemente, o especialista e protagonista do programa. Às famílias era pedido que participassem como agentes no programa definido pelo técnico, através de uma espécie de *contrato* que ambas as partes assinavam.

► Os Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral, dirigidos a crianças com esta problemática e outras alterações da motricidade, criados pela Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, constituída em 1960 por um grupo de pais de crianças portadoras de Paralisia Cerebral e problemáticas afins, apoiados por alguns técnicos, constituíram também uma resposta de atendimento precoce à sua população-alvo, embora com uma taxa de cobertura restrita, condicionada pela localização dos três únicos centros do país em Lisboa, Porto e Coimbra (atendendo, embora, crianças de outras regiões que até eles pudessem aceder). Integravam técnicos de diferentes especialidades, trabalhando de forma diferenciada (Bairrão & Almeida, 2002:16). Actualmente, com delegações a funcionar noutras cidades, continuam a ser um importante recurso na intervenção junto da sua população-alvo preferencial; são, em geral, instituições/profissionais disponíveis para articulação com outras estruturas de atendimento, nomeadamente, as que se designam de Intervenção Precoce (constituídas segundo o estabelecido no Despacho Conjunto nº 891/99), objectivando complementar e enriquecer o projecto de intervenção junto de cada criança que necessite do apoio de ambas.

► As Equipas de Educação Especial (EEE's), criadas em 1973 pelo Ministério da Educação (e extintas em 1997 para dar lugar ao sistema de *Apoios Educativos*<sup>11</sup>, tal como existiu até 31

---

<sup>11</sup> Conjunto de docentes dos diferentes níveis de ensino, que têm como função promover a Inclusão no sistema regular de educação/ensino, dinamizando a criação das condições necessárias ao pleno atendimento de todas as

de Agosto de 2006) constituídas por docentes de todos os níveis de educação e ensino, maioritariamente não especializados mas com razoável formação específica para o desempenho das funções que lhes estavam cometidas, imprimem um cariz mais educativo ao atendimento à população com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento. Não contando com técnicos de outras disciplinas na própria equipa (salvo raras excepções), havia contudo uma forte preocupação em garantir a articulação, para concertação do apoio, com os outros técnicos/serviços a intervir junto das crianças em apoio, e com as famílias (estando previsto no horário semanal de trabalho, espaço para esse efeito). A população com idade inferior a três anos, identificada como necessitando de apoio por apresentar deficiência ou outro factor de risco de atraso de desenvolvimento (situação raramente atendida), era atendida pelos educadores de infância das EEE's, quer estivessem a frequentar creche, quer permanecessem no domicílio. Às famílias era pedido que desempenhassem o papel de coadjuvantes na intervenção, continuando o poder da tomada de decisão na mão do técnico.

Esta componente - poder da tomada de decisão - é, nestes contextos de intervenção, de crucial importância. Trata-se do indicador, por excelência, de uma abordagem centrada no utente – em que se deseja uma mudança vinda de dentro, não imposta por outrem, desejada e projectada pelo próprio utente da intervenção (a família), por isso mesmo, incomparavelmente, com maior probabilidade de sucesso, de efeitos permanentes ao nível do desenvolvimento da criança, afinal a grande meta de todos os esforços e iniciativas nesta matéria.

► No concelho de Águeda, situado na região centro do país, fortemente industrializado e por isso habitado por numerosas famílias de outras regiões em busca de melhores condições de vida – mas que, frequentemente, eram surpreendidas pelas dificuldades que enfrenta quem

---

acrianças e jovens da área geográfica de abrangência de cada agrupamento/escola; até ao seu ingresso no Ensino Superior. Administrativamente dependentes dos agrupamentos de escolas, a responsabilidade do seu acompanhamento técnico-pedagógico, era das *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos*, extintas a partir de 31 de Agosto de 2006. Actualmente, no que refere ao atendimento à população-alvo da IP, os educadores de infância pertencentes aos Agrupamentos de Escolas, desenvolvem a sua acção no contexto das *Equipas de Intervenção Directa* (DC 891/99), dependendo tecnicamente das *Equipas (Inter serviços) de Coordenação Distrital*, cuja constituição e funções estão estabelecidas no mesmo normativo.

vive num meio que lhe é estranho, com diferentes valores e modos de vida, sem redes de suporte informal (família extensa, amigos, vizinhos), tantas vezes com salários que apenas permitiam uma sobrevivência no limiar da pobreza (quando não no desemprego ou emprego precário) –, surge o designado Movimento de Águeda, liderado por uma educadora de infância com admiráveis competências para contagiar outros para a sua causa<sup>12</sup>. Elegendo-se práticas de intervenção social como meio para actuar precocemente ao nível da qualidade de vida da população com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento, focaliza-se nas trocas entre o indivíduo, o grupo e a comunidade; accionam-se mecanismos de apoio na comunidade; favorece-se a construção de processos de tomada de consciência do indivíduo, enquanto condição para tomada de poder, decisão e protagonismo de acções conducentes à mudança a nível individual e comunitário. Deste núcleo duro de intervenção comunitária emanaram muitas acções de formação e divulgação que abriram vias para um novo modelo, uma nova ideologia, de cariz essencialmente humanista, transaccional e ecológico, em diversos pontos do país.

► Os trabalhos de Gabriela Portugal (1992) sobre a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano desenvolvida por Bronfenbrenner, largamente lidos por quem se preocupava com estas questões, tiveram um forte impacto na construção de ideias e práticas dos profissionais, por proporcionarem um acesso facilitado e acompanhado ao pensamento de Bronfenbrenner, de crucial relevância para a viragem que se observou: da intervenção focada na criança, à intervenção centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e ancorada na comunidade – uma abordagem ecológica requer a compreensão do bebé e da criança no contexto da família, da comunidade e da cultura (Samartin *et al.*, 2001: 59). *A família e a criança passam a ser o alvo das intervenções, considerando-se a família como receptora de serviços, apresentando ela própria necessidades específicas, particularmente a nível de recursos e informações, inerentes ao facto de existir uma criança em risco* (Simeonsson & Bailey, cit. Serrano & Correia, 2000: 15).

---

<sup>12</sup> Referimo-nos a Rosa Madeira, actualmente docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

► Esta viragem foi (também) intensamente vivida no contexto do Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP). O PIIP de Coimbra (Boavida *et al.*, 2000) nasceu em Setembro de 1989, com a finalidade de desenvolver uma estrutura que, a um tempo, dinamizasse a detecção precoce das situações de crianças em risco de atraso de desenvolvimento (nas comunidades - pelos serviços de saúde, educação, segurança social, etc., e pelos cidadãos e estruturas informais), e a subsequente intervenção, objectivando promover circunstâncias favorecedoras de processos de desenvolvimento saudáveis, numa lógica de acção de base comunitária e de articulação de serviços pré-existentes da tutela dos Ministérios (1) da Educação - Direcção Regional de Educação do Centro, (2) da Saúde - Administração Regional de Saúde do Centro e Hospital Pediátrico de Coimbra/Centro de Desenvolvimento da Criança, e (3) da Segurança Social - Centro Regional S. S. do Centro, com a participação activa da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental e outras instituições locais, incluindo CERCI's, Associações e Autarquias.

No início, preconizava-se uma acção interdisciplinar – constituíram-se equipas concelhias em que Educadores de Infância das EEE's, Técnicos de Serviço Social e Psicólogos dos serviços concelhios de Segurança Social, Autarquias, escolas ou instituições da comunidade, e Médicos e Enfermeiros dos Centros de Saúde, com o suporte eventual de duas terapeutas, desenvolviam um trabalho interdisciplinar dirigido a crianças dos 0 aos 3 anos (excepcionalmente, até aos 6) em risco de atraso grave de desenvolvimento: dos seus múltiplos olhares e saberes, nascia um único projecto de intervenção junto de cada criança, que era o foco da intervenção, e a sua família, uma aliada no processo; nesta aliança, o técnico era detentor do poder de tomada de decisão.

No quarto ano de funcionamento, estavam criadas e a funcionar com resultados bastante positivos (avaliados em função da relação entre as práticas observadas e o modelo de intervenção eleito), dezoito equipas, cobrindo todo o distrito, podendo já então falar-se numa taxa de detecção e atendimento precoces muito próxima dos 100% (ficando a dever-se este valor ao intenso trabalho de divulgação e formação nas comunidades, empreendido não só pela estrutura distrital, mas também pelas próprias equipas locais/concelhias).

Nos primeiros tempos, o PIIP pôde contar com a valiosa colaboração dos técnicos da DSOIP, que garantiam formação inicial e supervisão (durante o primeiro ano de funcionamento).

Nesses tempos, utilizava-se como principal instrumento de trabalho, o *Currículo Portage* (para intervenção junto de crianças na faixa etária dos 0 aos 5 anos) (CESA 5, Portage, Wisconsin, EUA), traduzido e adaptado da versão inglesa. Em 1991, uma equipa (em que estivemos directamente envolvidas) conjunta de técnicos da DSOIP e do PIIP fez a revisão deste Currículo Portage, introduzindo alterações que traduziam uma crescente orientação para uma abordagem centrada na família: começava a perspectivar-se a família como protagonista da intervenção, com o poder de tomada de decisão, e o papel de interventor primordial junto da criança, aparecendo o profissional como suporte ao respectivo processo de capacitação e *empowerment* da família. Boavida Fernandes e Luís de Mello Borges, dois dos mentores do PIIP, sumariam bem esta evolução:

**Tabela 12 – Evolução da IP (adap. Boavida e Borges, 2003: 26).**

<b>SENTIDO DA EVOLUÇÃO</b>	
	
<b>POPULAÇÃO-ALVO</b>	
Crianças dos 0-3 anos com deficiência	Crianças dos 0-5 anos com deficiência e/ou outros factores de risco, e famílias
<b>CONTEXTO</b>	
Centros de estimulação Centros terapêuticos, Instituições	Contextos naturais (casa, creche,, etc.) Base comunitária
<b>PRÁTICAS</b>	
“Pronto a vestir” (programa <i>standardizado</i> , igual para todos)	“Feitas por medida” Individualizadas
<b>PAPEL DOS PROFISSIONAIS E FAMÍLIAS (respectivamente)</b>	
Peritos / decisores Receptores passivos de serviços	Facilitadores Participantes activos / decisores
<b>OBJECTIVOS / RESULTADOS</b>	
Desenvolvim <sup>o</sup> da criança Remediação da deficiência	Prevenção, compensação (deficiência), Inclusão <i>Empowerment</i> / capacitação das famílias
<b>TRABALHO DE EQUIPA</b>	
Multi ou interdisciplinar <i>Uniserviço</i>	Transdisciplinar e Interserviços (com inclusão da família)
<b>ENQUADRAMENTO FILOSÓFICO DA IP</b>	
Focada na criança Baseada nos défices	Centrada na família, baseada nas forças, focalizada na relação, ecológica e reflexiva

Activando e apoiando esta mudança de paradigma estiveram, indubitavelmente, as excelentes oportunidades de formação reflexiva com técnicos portugueses e dos EUA, e o

acompanhamento supervisivo (garantido a todos os profissionais do PIIP desde o início do projecto até à actualidade), em que se reflectia/problematizava a realidade em que se inscrevia a acção dos profissionais, e a própria realidade interna (sentimentos), atitudes e acções do profissional antes, durante e após a intervenção. Corroborando a inflexão para programas centrados na família, sabemos hoje que a maioria das aquisições desenvolvimentais que a criança faz, está positivamente correlacionada com as interacções contínuas com a família/pessoas com quem teve oportunidade de construir uma relação de vinculação, verificando-se uma reduzida influência da intervenção directa do técnico junto da criança (McWilliam, 2002b); segundo a mesma fonte, as competências parentais da família ou substitutos dependem largamente do suporte que recebem do exterior/da comunidade, designadamente, dos profissionais de IP.

As grandes linhas de actuação definidas pelos mentores do PIIP – um responsável científico (neuropediatra, director do CDC-HP<sup>13</sup>) e uma equipa de coordenação distrital composta por cinco elementos representantes de cada um dos serviços comunitários subscritores do respectivo protocolo de colaboração -, relevam para os planos de acção de outras estruturas interessadas em implementar IP:

- Assegurar formação de qualidade a todos os técnicos de IP de Coimbra;
- Constituir uma equipa de supervisão que fizesse o acompanhamento técnico às equipas de intervenção directa, garantindo a observância dos princípios de intervenção preconizados;
- Explicitar claramente os princípios filosóficos, as práticas de intervenção, e os procedimentos a observar no âmbito da IP, em documento regularmente revisto;
- Assegurar mecanismos facilitadores da comunicação entre todos os níveis e indivíduos na estrutura de IP;
- Garantir, através da celebração de acordos/protocolos, os recursos financeiros (ARS e CRSS<sup>14</sup>) e humanos (DREC, CRSS, ARS e instituições comunitárias vocacionadas para o atendimento a esta população, por exemplo, Câmaras Municipais, Instituições Privadas de

---

<sup>13</sup> Centro de Desenvolvimento da Criança – Hospital Pediátrico de Coimbra.

<sup>14</sup> Administração Regional de Saúde e Centro Regional de Segurança Social, dos Ministérios da Saúde e da Segurança Social, respectivamente.



Solidariedade Social, Cooperativas e Associações para a Educação e Reabilitação de Pessoas com Deficiência, etc.) necessários ao funcionamento da IP. Com frequência, são também elaboradas candidaturas a projectos de financiamento, subsídios, etc., de diversa proveniência [ex.: Secretariado Nacional de Reabilitação Fundação Calouste Gulbenkian, Programa *Ser Criança* (Ministério da Segurança Social), etc.].

Desde 1994, o PIIP tornou-se na única entidade que em Portugal pode dar formação segundo o currículo de IP *Growing: Birth to Three* (Wollenburg *et al.*, 1999). Após concluir a tradução e adaptação dos materiais do currículo, e tendo concretizado, com a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), a publicação da respectiva versão portuguesa, alargou em 2002/2003 a realização do Curso *Crescer: do Nascimento aos Três Anos* a vários pontos do país.

Do grupo de coordenação distrital foi designado um elemento (pediatra do CDC-HP) para integrar o grupo interdepartamental (Ministérios da Saúde, Educação e Segurança Social), responsável pela criação do Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro (a sua revisão, através da análise dos dados gerados nos modelos de intervenção que com base nos seus conteúdos foram implementados, terminou em 30 de Novembro de 2006, aguardando-se ainda a divulgação das conclusões do processo, e eventual reformulação do normativo), ainda a única legislação específica sobre IP em Portugal.

Contudo, muito antes da publicação do DC 891/99, foi o PIIP solicitado por variadíssimas estruturas nacionais e algumas internacionais, como a *Zero to Three* (EUA) e o *EURLY AID* (grupo europeu para a IP), para partilhar a sua experiência e, em muitos casos, formar técnicos. Foi o caso do distrito de Aveiro, nossa área de intervenção no presente estudo. No ponto 2.4 analisaremos detalhadamente esta realidade.

Em 2003/04, a *European Agency for Development in Special Needs Education* designou um grupo de especialistas de vários países europeus (incluindo Portugal) para fazerem um estudo sobre a Intervenção Precoce na Infância (IPI) em países europeus, incluindo Portugal, tendo o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra sido o contexto para esse efeito considerado. Desse trabalho resultaram, entre outros, um seminário sobre IPI em Lisboa, em Dezembro de 2005, e uma publicação da síntese do relatório final, contendo uma análise dos aspectos-chave identificados, bem como um conjunto de recomendações dirigidas a

profissionais de IPI. Interessante, é a definição de IPI proposta pelos autores, após considerarem os contributos relevantes que, ao longo das últimas cinco / seis décadas apoiaram as conceptualizações e as práticas nesta área de intervenção:

*IPI é um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer acção realizada quando a criança necessita de apoio especializado para:*

- *Assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal,*
- *Fortalecer as auto-competências da família, e*
- *Promover a sua inclusão social.*

*Estas acções devem ser realizadas no contexto natural das crianças, preferencialmente a nível local, com uma abordagem em equipa multi-dimensional orientada para a família (Soriano, 2005: 17).*

Salientamos a tónica colocada na disponibilização de recursos (pelas comunidades) às crianças e às famílias, a importância do desenvolvimento de auto-competências da família, ou seja, de atribuir à família o papel de principal protagonista no processo de mudança que ela própria deseja, desenvolvendo a própria família, competências de promoção do desenvolvimento da criança. Como já antes referimos, Leonor Carvalho, num estudo desenvolvido no distrito de Coimbra em 2004, demonstra bem a importância de se garantir a oportunidade de a família protagonizar o próprio processo de avaliação do desenvolvimento, quando se objectiva o *empowerment* da família, e se quer ter a certeza de que se obtém, de facto, o máximo de informação possível sobre as competências actuais da criança. A investigação tem vindo a demonstrar que as crianças com problemas de desenvolvimento ou em risco, frequentemente desenvolvem, no contexto íntimo da relação com as suas figuras de vinculação, talentos especiais para compensar as suas necessidades específicas (Bagnato & Neisworth; Fuchs, Fuchs, Benowitz & Barringer; Meltzer & Reid; cit. Meisels, 2001: 6). A importância de desenvolver avaliações do desenvolvimento responsivas, integradas em contexto natural, para todas as crianças pequenas em risco de desenvolvimento é, assim, ainda maior do que para a população em geral, devido às suas necessidades especiais (Meisels & Fenichel, 1996: 11). Também, a relação entre o bebé e os pais constitui um poderoso acesso ao mundo interno da criança, portanto, uma via privilegiada para uma eventual intervenção (Petersen *et al.*, 2004: 47).

Na verdade, o paradigma actual consiste *apenas* em iniciativas para assegurar às famílias que num determinado momento ou período das suas vidas vivem circunstâncias que afectam as oportunidades de desenvolvimento das suas crianças, as mesmas oportunidades que têm *as outras* (ou elas mesmas, em diferentes circunstâncias), de decidir, sem necessidade de qualquer interferência, o que consideram melhor para os seus filhos (Boavida & Borges, 2003: 27); é este o verdadeiro sentido de *empowerment* em Intervenção Precoce.

Em Portugal, como em muitos outros países europeus e dos Estados Unidos da América, e tal como é recomendado na literatura relevante, a Intervenção Precoce (IP) assume-se como uma articulação de serviços comunitários que, intervindo em equipas transdisciplinares, tem como objectivo apoiar um processo de mudança nas circunstâncias de vida das famílias das crianças pequenas, em risco de desenvolvimento, inseridas nas respectivas comunidades, cabendo aos profissionais de IP intervir a partir de dentro das próprias comunidades (daí que se defenda uma intervenção baseada em articulação de serviços existentes nas comunidades, já envolvidos na intervenção junto de crianças e famílias em risco, por oposição à eventual criação de um serviço independente, que actuaria numa posição externa, portanto, cremos, com menos probabilidade de provocar a mudança desejada), e provendo o suporte necessário para que as dinâmicas de mudança possam ocorrer – nas famílias e nas comunidades. Estas *circunstâncias de vida* podem ser de cariz psicológico, social, material, etc., dependendo das diversas situações e dos factores que mais fortemente afectarem, em cada constelação humana, as competências relacionais das famílias, designadamente, a sua disponibilidade interna para mediar com as suas crianças *boas interações*, capazes de as apoiarem numa construção conceptual do mundo e, principalmente, de si mesmas, que lhes permita desenvolver as competências de que vão necessitar, ao longo do ciclo de vida, para assegurarem o seu próprio bem-estar e desenvolvimento, em comunidade humana.

## **2.2 - O desenvolvimento de políticas educativas para a infância e a Intervenção Precoce**

Poderia supor-se que o actual modelo de IP tivesse raízes nos primeiros programas de IP conhecidos, implementados a partir de meados da década de 60 (século XX), e respectivos normativos regulamentadores. Encontrámos, contudo, fundamentos legislativos que, apesar de

não determinarem a criação de uma estrutura formal de IP, propiciaram decerto o seu aparecimento e desenvolvimento (Santos *et al.*, 2004: 381)

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948, refere, no artigo 16º, ponto 3, que *a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado*. E acrescenta nos artigos 25º e 26º que todas as pessoas têm direito a um nível de vida *suficiente* para si e para a sua família, bem como direito à educação e à protecção na maternidade e infância.

Também no artº 3º (*Interesse Superior da Criança*) da *Convenção dos Direitos da Criança*, aprovada pela mesma estrutura em 20 de Novembro de 1989, é referido o comprometimento dos Estados face à protecção da criança, visando o seu bem-estar, envolvendo para tal os pais ou os representantes legais da criança. Os artigos 9º e 10º apelam a que os *Estados Parte* garantam que a criança não será separada dos pais contra a vontade dos mesmos, salvo *interesse superior da criança*, e que, nesses casos, os *Estados Parte* devem tomar as medidas consideradas necessárias para garantir a reunificação familiar. O artº 16º diz respeito ao direito à protecção da honra e da reputação, protegendo a criança na sua vida privada. E o artº 18º acrescenta que cabe aos Estados assegurar *uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança*” e garantir *“o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância*. No artº 27º (*Direito ao desenvolvimento saudável*), é referido que os Estados, face ao direito da criança de se desenvolver física, mental, espiritual, moral e socialmente, devem tomar as medidas que considerem adequadas para ajudar as pessoas que as têm a seu cargo e, em caso de necessidade, dar-lhes auxílio material ou criar e desenvolver programas de apoio.

Na *Constituição da República Portuguesa*, de 2 de Abril de 1976, existem referências que nos parecem relevantes à emergência dos actuais programas de IP. Na I Parte, ponto 2 do artº 67º, referente à *Família*, é mencionada a incumbência do Estado na protecção da mesma; na cooperação com os pais na educação das crianças; na organização de *estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício de uma maternidade e paternidade conscientes*”, executando o Estado *“uma política de família com carácter global e integrado*. No artº 69º (*Infância*) salvaguarda-se o direito das crianças à *protecção da Sociedade e do Estado, com*

*vista ao seu desenvolvimento integral, contra todas as formas de abandono, discriminação e opressão, e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. No artº 71º (Cidadãos Portadores de Deficiência), ponto 2, o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência, e de apoio às suas famílias, e a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles.*

Na *Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei 46/86, de 14 de Outubro –*, apesar de não haver qualquer menção específica a *Intervenção Precoce* (na verdade, a idade avançada como limite mínimo para intervenção educativa, é 3 anos), vários conteúdos remetem, a nosso ver, para uma acção com as características dinâmicas enunciadas por Carl Dunst, referidas no início deste capítulo Assim, no ponto 2 do artº 2º (*Princípios Gerais*), afirma-se que *é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*; no mesmo artigo, ponto 4, define-se que *o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários*. A alínea g) do artº 3º sublinha a importância de *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*. Ao longo do documento, muitos outros conteúdos tornam imprescindível o assumir de um pressuposto: face ao conhecimento que hoje temos sobre desenvolvimento humano, sobre a importância das relações afectivas que estabelecemos com os que cuidam de nós nos primeiros tempos de vida (a expressão *cuidam de nós* é aqui usada no sentido do cuidar com afecto, aquele *cuidar* que nos ajuda a compreender que somos uma pessoa diferenciada de todas as outras, com valor próprio, e *ligada*, através de um sentimento de pertença, ao ecossistema), e sobre a disponibilidade interna necessária para os adultos se relacionarem com os seus bebés com qualidade, dizíamos, face a este conhecimento multidimensional, temos de concluir que uma acção eficaz no sentido da promoção do bem-estar e desenvolvimento de crianças pequenas incidirá sobre o bem estar e desenvolvimento das suas famílias, na convicção de que é através da mediação

da/s sua/s figura/s de vinculação que a criança constrói a sua visão do mundo e nele encontra o seu espaço.

A *Declaração de Salamanca (e Enquadramento da Acção)*, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada de 7 a 10 de Junho de 1994 em Salamanca, Espanha, propõe as orientações a aplicar no âmbito da educação de crianças e jovens com NEE mas, acima de tudo, defende uma Educação para Todos, afirmando o conceito e apontando práticas de Inclusão Educativa para todas as crianças (ou deveremos dizer *para todas as escolas?*). Na Parte II (*Política e Organização*), pode ler-se: 17. *Deverão adoptar-se medidas paralelas e complementares nos sectores da saúde, segurança social, formação profissional e emprego, de modo a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe plena eficácia. [...] 21. As políticas educativas devem ter em conta diferenças individuais e situações distintas [...] 24. Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e os que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e acção social, de modo a garantir-se a respectiva convergência e complementaridade. O planeamento e a coordenação terão também em conta o papel – real e potencial – que possam representar as agências semi-públicas e as organizações privadas.* No ponto 39 é referido que *a educação dos alunos com NEE deve ser integrada nos programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular, prestando especial atenção, nesta área, à investigação-acção, e focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem.* Do ponto C. (*Recrutamento e Treino de Pessoal Docente*), salientamos: 47. *As universidades podem desempenhar um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais (...).*

Porém, é no ponto E. (*Áreas Prioritárias*) que surgem referências claras à *Educação Precoce*: 53. *O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e estimulação das crianças com NEE desde as primeiras idades. Assim, os programas de atendimento e de educação das crianças até aos 6 anos devem ser desenvolvidos e/ou reorientados a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social, e a preparação para a escola. Estes programas constituem um investimento considerável para o indivíduo, a*

família e a sociedade, no sentido em que impedem o agravamento das condições incapacitantes (...). E continua no ponto 54: *Muitos países têm adoptado políticas em favor da educação precoce, quer apoiando o desenvolvimento de jardins-de-infância e de creches, quer organizando actividades que têm por fim permitir uma informação das famílias e a sua participação em serviços comunitários (saúde, cuidados materno-infantis, escolas e associações locais de famílias ou de mulheres)*. No ponto F. (*Perspectivas Comunitárias*), são referidas a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público, e a *Colaboração dos Pais como uma tarefa compartilhada por pais e profissionais*, em que “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara.

Para finalizar, no ponto 73 aponta-se ainda claramente para a necessidade de articulação dos vários serviços: *Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude, etc.), as autoridades locais e territoriais, e as outras instituições especializadas actuem com o máximo impacto, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros.*

### **2.3 - O Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro**

*A criança em desvantagem tanto beneficia desproporcionadamente de cuidados de elevada qualidade, como sofre desproporcionadamente quando é exposta a cuidados de baixa qualidade (Currie, 1997: 116).*

*[...] programas de intervenção que põem a maior ênfase no envolvimento dos pais directamente em actividades de promoção do desenvolvimento da criança têm maior probabilidade de provocar um impacto construtivo em qualquer idade, mas quanto mais cedo forem começadas essas actividades, e quanto mais durarem, maior será o benefício para a criança Bronfenbrenner (cit Dunst et al., 1988, p.1).*

Como atestam estes autores, a chave para a optimização do desenvolvimento das crianças parece ser proporcionar cuidados de elevada qualidade, que se caracterizarão pelo envolvimento directo dos pais em actividades promotoras do desenvolvimento, por terem

início em fases precoces da vida da criança, e por serem desenvolvidos durante um consistente período de tempo.

O Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de Outubro (assinado pelos Ministérios da Saúde, Educação e Segurança Social), constituiu o enquadramento legal que faltava para a criação de forma sistemática, a nível nacional, e numa lógica interministerial e transdisciplinar, de uma estrutura de IP de base comunitária, prevendo uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva. Estabelece a IP como um programa dirigido a crianças com menos de 6 anos de idade, em especial dos zero aos 3, com deficiência ou em risco de atraso desenvolvimental, e suas famílias, procurando apoiar e promover o bem-estar e desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças. Envolve os serviços de âmbito concelhio, distrital, regional e nacional dos Ministérios da Educação, Saúde e Segurança Social, bem como algumas instituições públicas e/ou de solidariedade social, preconizando a criação de equipas de intervenção directa transdisciplinares e *inter serviços* (constituídas por educadores de infância, médicos, enfermeiros, técnicos de serviço social, psicólogos e terapeutas, todos pertencentes aos serviços da comunidade indicados, dedicando uma parte do seu horário de trabalho semanal à IP), trabalhando colaborativamente a nível local/concelhio. Ao nível de cada equipa local, um profissional de IP/intervenção directa vai concretizar o apoio **da equipa** à família [é a *pessoa-chave* para a família, o *interlocutor* ou *visitador domiciliário* – deste modo, incrementam-se as oportunidades de construção de uma *relação de confiança*<sup>15</sup> entre o profissional e a família, e respeita-se o direito da família a uma intervenção o menos intrusiva possível]; cada equipa conta, no mínimo<sup>16</sup> com um educador de

---

<sup>15</sup> No contexto de relações terapêuticas, pedagógicas, de suporte ou mediação, uma relação de confiança caracteriza-se por sentimentos de empatia, apreço incondicional e autenticidade que, uma vez demonstrados pelo terapeuta, educador, prestador de suporte ou mediador, têm como consequência *natural*, a reciprocidade (Rogers, 1983).

<sup>16</sup> Por exemplo, na nossa área de abrangência, correspondente a 12 concelhos do distrito de Aveiro, contamos em 2005-06, em doze equipas concelhias de intervenção directa, e nas equipas de Supervisão e de Coordenação Distrital, com 118 profissionais das várias disciplinas e serviços comunitários., que apoiam 166 crianças/famílias. Fonte: Documentos internos da ECD/IP Aveiro, não publicados.



infância, um médico, um enfermeiro, um técnico de serviço social e um psicólogo. Em cada distrito deve existir uma equipa de coordenação que planifica, dinamiza, acompanha e avalia o desenvolvimento da IP na área geográfica da sua influência.

O documento apresenta as *orientações reguladoras da IP para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias*, na faixa etária de 0 a 6 anos (prioritariamente, dos 0 aos 3); define IP como *uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social, com vista a assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança em risco, bem como potenciar a melhoria das interações familiares, e reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência*. O despacho estabelece como eixos da IP, *o envolvimento da família, o trabalho de equipa e o plano individualizado de apoio à família (PIAF)*, que compreende a identificação das competências e necessidades das crianças e famílias, a consequente definição de prioridades e o delinear do plano de acção, a avaliação sistemática do próprio plano e sua eventual reformulação, e a preparação e acompanhamento da transição da criança para outras estruturas, nomeadamente para a creche, jardim de infância e escola. O PIAF oferece suporte e corporaliza, a um tempo, os processos relacionais a ocorrer na família, entre a família e a comunidade, e entre a família e o profissional de IP. A optimização desses processos converge, afinal, para o *empowerment* e capacitação da família, variáveis processuais da intervenção: delas dependerá o resultado final, ou seja, o desenvolvimento optimizado e o bem-estar da criança em risco de atraso de desenvolvimento.

Este é, a nosso ver, um documento resultante de reflexão participada sobre práticas conduzidas com *saber* e com *saber fazer*, através de cuja leitura reflexiva se pode construir um plano de acção consequente, esclarecido, respeitando o que de mais recente se sabe sobre IP.

O modelo prevê, portanto, um funcionamento em rede, organizando-se os intervenientes em equipas transdisciplinares e inter serviços, com funções de intervenção directa e de coordenação (distrital, que inclui função supervisiva, regional e nacional).

As equipas de intervenção directa (EID's) são responsáveis por programar a intervenção, designadamente: seleccionar os casos para apoio em IP; elaborar o plano anual de actividades

da equipa e respectivo relatório; organizar o *dossier* técnico-pedagógico de cada criança/família; designar, de entre os seus elementos, aquele que vai intervir directamente com cada criança/família; e identificar e articular com os recursos comunitários formais e informais relevantes ao projecto de vida de cada família.

Na acção indirecta em IP, estabelecem-se três níveis: as equipas de coordenação distrital (i), as equipas regionais (ii) e o grupo interdepartamental (iii). Todas se constituem por representantes dos três ministérios envolvidos, a Educação, a Saúde e a Segurança Social, podendo haver, a nível distrital, representantes de instituições locais relevantes para a IP (é o caso, em Aveiro, do Hospital Infante D. Pedro/Consulta de Desenvolvimento e da Universidade). No que se refere às competências de cada nível estrutural, veja-se:

- i. Às equipas de coordenação de âmbito distrital compete, através de elaboração de um plano de acção com respectivo orçamento e relatório de avaliação final, *programar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento da IP*, diligenciar no sentido de constituir ou reforçar as EID's, *determinar o custo criança/mês, face ao orçamento e ao contexto local*, dinamizar formação e processos de investigação-acção no domínio da IP e definir critérios de elegibilidade dos casos para apoio em IP;
- ii. Às estruturas regionais cabe planear, dinamizar e avaliar regionalmente a IP (*acautelando sobreposições e assimetrias regionais*), promover a articulação das equipas distritais e elaborar relatório anual de actividades, com base nos relatórios das equipas distritais;
- iii. O grupo interdepartamental é responsável por assegurar a aplicação dos princípios da IP, nos termos do DC 891/99; potenciar o processo de implementação da IP a nível regional, *acautelando sobreposições e assimetrias a nível nacional; monitorizar e avaliar, a nível nacional e com base em critérios e indicadores seleccionados, o desenvolvimento da IP*; sistematizar, em colaboração com as Direcções Regionais de Educação, as Administrações Regionais de Saúde e os Centros Regionais de Segurança Social, *os dados relativos ao levantamento de situações, necessidades e recursos, com vista à organização de um observatório da IP; providenciar o desenvolvimento de estudos e investigação sobre temas relevantes para a IP, e elaborar relatório anual sobre o desenvolvimento da IP, a nível nacional.*

O Despacho Conjunto nº 30/2006, de 11 de Janeiro, estabeleceu como deveria concretizar-se a avaliação da aplicação do Despacho Conjunto 891/99, há muito anunciada. Na *Equipa Interdepartamental* (agora chamada *Interministerial*) criada pelo DC 891/99, e responsabilizada pela respectiva avaliação, foi incluído o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (SNRIPD).

#### **2.4 - Estrutura de Intervenção Precoce (DC 891/99) de Aveiro: a nossa realidade**

Em 1992/93, uma Educadora de Infância a trabalhar em Aveiro procurou o PIIP de Coimbra para fazer a sua formação segundo o *Currículo Portage*; na sequência do curso básico, usufruiu de um ano de supervisão.

Houve então algumas solicitações ao PIIP para que participasse em reuniões preparatórias da articulação entre os vários serviços que, em Aveiro, se preocupavam com o atendimento em IP: os departamentos governamentais de âmbito distrital da Educação, Segurança Social e Saúde (respectivamente, o Centro de Área Educativa, o Centro Distrital de Segurança Social e a Sub-Região de Saúde), o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro (UA). Após algum tempo de articulação e colaboração informal, a nível distrital e a nível concelhio, os representantes desses serviços formaram, em 1995, um grupo de trabalho que continuou a desenvolver esforços neste âmbito, com regularidade, frequência e intensidade crescentes; em Julho de 1998, os respectivos serviços e instituições de âmbito distrital, assinaram um protocolo de cooperação em que se comprometiam a disponibilizar recursos humanos, logísticos, materiais e físicos para que pudesse organizar-se uma estrutura de atendimento/suporte às famílias com crianças dos zero aos seis anos em risco de atraso de desenvolvimento (com prioridade para o grupo 0-3) (anexo 1).

Na estrutura que então se designou por *Projecto Pluriconcelhio*<sup>17</sup> de *Intervenção Precoce de Aveiro*, cabiam à Universidade de Aveiro (UA) responsabilidades ao nível da formação e da avaliação do impacto da intervenção no *terreno*, numa perspectiva de investigação; este envolvimento da universidade numa estrutura deste tipo foi – e continua a ser, tanto quanto conhecemos – uma situação única no plano nacional. Actualmente, a UA:

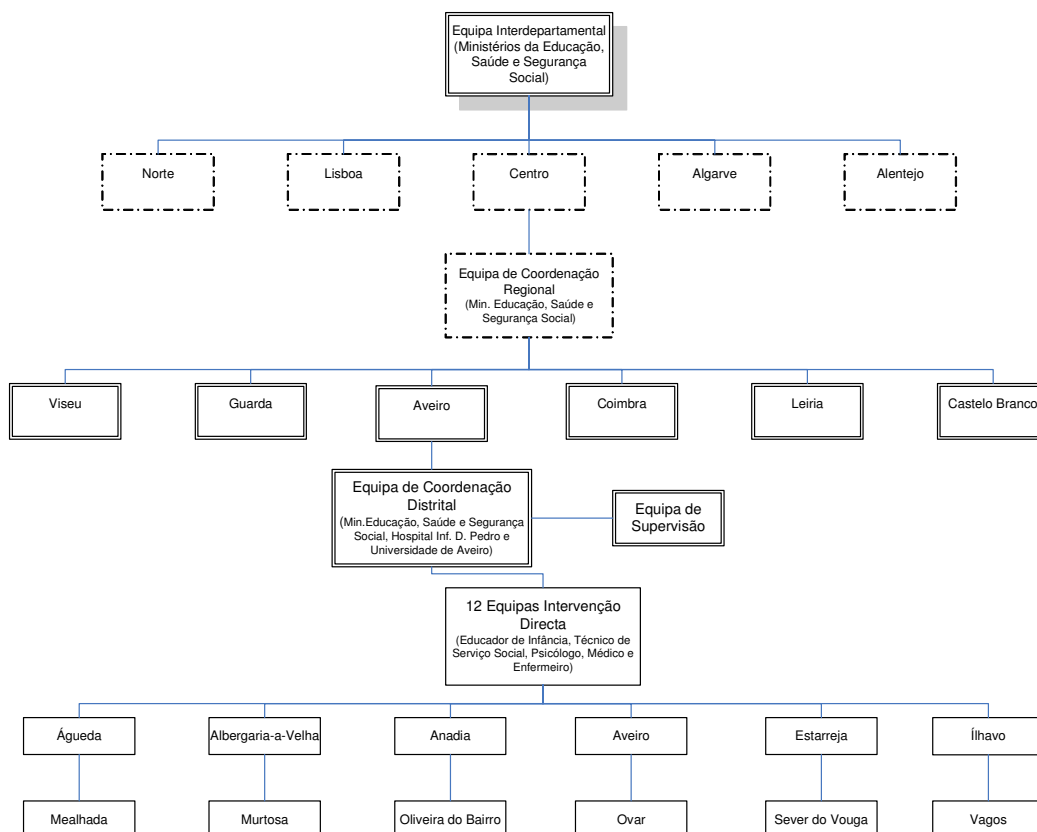
- Faz-se representar na equipa de coordenação distrital de IP;
- Procura garantir que o currículo de formação de educadores de infância inclua conhecimentos que facilitem a sua futura inserção em equipas de intervenção precoce, e que estimulem a investigação no âmbito da IP;
- Facilita a elaboração, realização e avaliação de projectos de formação que atendam às necessidades levantadas pelos profissionais e garantam a prossecução dos objectivos, princípios e práticas de intervenção preconizados na legislação em vigor e na literatura actual relevante;
- Está fortemente implicada no suporte à estrutura de supervisão aos profissionais de intervenção directa;
- Procura criar dispositivos de investigação que acompanhem a implementação e forneçam indicadores de avaliação auto-formativa dos profissionais, e avaliação do impacto da IP;
- Objectiva o desenvolvimento de um modelo conceptual que responda às necessidades de formação, supervisão e intervenção dos profissionais.

O organograma que apresentamos de seguida representa a estrutura pluriconcelhia de IP em Portugal, especificando-se relativamente a Aveiro, os níveis distrital (coordenação/supervisão) e concelhio (intervenção directa).

---

<sup>17</sup> *Pluriconcelhio* porque existem sete concelhos na zona norte do distrito que, ao nível da Educação, estão abrangidos pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), enquanto que os outros doze são geridos pela DRE Centro (DREC); apesar de a Sub-Região de Saúde de Aveiro e de o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro serem responsáveis pela totalidade dos dezanove concelhos, essa variável impossibilita, por ora, um tratamento equitativo para os dezanove concelhos no que respeita à coordenação da IP.

**Tabela 13 – Organograma: estrutura de Intervenção Precoce em Portugal, seg. DC 891/99, 19-10, e Protocolo para IP/Aveiro, 1998.**



De salientar que em todos os níveis da estrutura estão presentes os três ministérios: da Educação, da Segurança Social e da Saúde; nos níveis distrital/Aveiro e concelhio/Aveiro e restantes onze concelhos correspondentes à área de influência da Direcção Regional de Educação do Centro, incluem-se em alguns dos seus concelhos, instituições locais interessadas e relevantes à constituição das equipas.

Em 2005-06, as doze EID's, de âmbito concelhio, eram constituídas por 118 (cento e dezoito) profissionais de várias disciplinas: Educadores de Infância (do sistema de Apoios Educativos do ME), Psicólogos (de CERCIS, Câmaras, Agrupamentos de Escolas e Hospitais), Médicos e Enfermeiros (dos Centros de Saúde e Hospitais) e Técnicos de Serviço Social (dos serviços concelhios de Segurança Social, Hospitais e Centros de Saúde). Nos anos lectivos de 2003-04,

2004-05 e 2005-06 (continuando em 2006-07), em diversas EID's e ao nível das equipas de coordenação e supervisão, contamos ainda com a participação de alunas estagiárias (num total de onze) dos Cursos de Licenciatura em: Psicologia das Universidades do Algarve (entidade com a qual foi firmado protocolo de colaboração), do Porto e do Minho, Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, e várias instituições de ensino superior no domínio do Serviço Social, criando assim em Aveiro, também, um espaço de estágio curricular e profissional em IP.

A Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro (ECD/IP/Aveiro) é constituída por cinco pessoas, representantes da Coordenação Educativa de Aveiro/DREC (ME), do Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, da Sub-Região de Saúde de Aveiro, do Hospital Infante D. Pedro, e da Universidade de Aveiro.

A Equipa de Supervisão, criada em Setembro de 2002, tem sofrido alguma variabilidade na sua constituição, em função da disponibilidade dos recursos envolvidos, tendo, contudo, sido sempre assegurada a supervisão das doze EID's. Os seus elementos têm sido sempre mulheres, seleccionadas pela ECD em função do perfil de adequação que demonstraram na área da IP em torno de três dimensões: conhecimento teórico, conhecimento teórico-prático e competências comunicacionais; a sua selecção tem sido independente da respectiva disciplina profissional ou serviço de origem.

#### **2.4.1 - Intervenção Precoce em Aveiro: um modelo assente em transversalidade**

A estrutura de IP de Aveiro experienciou já diversos momentos com dinâmicas distintas. A identificação dos respectivos factores responsáveis, e a consequente adequação de princípios e práticas, conduziu à especificidade do actual modelo de actuação em IP, em Aveiro.

O modelo de intervenção que defendemos e sabemos estar legitimado pela investigação, assentando em articulação dos serviços da comunidade relevantes à IP, e no trabalho em equipa, organiza-se em torno de cinco valores nucleares: é *centrado na família, focalizado na relação, baseado nas forças, ecológico e reflexivo*. Estes princípios adquirem, do nosso ponto de vista, um significado mais abrangente e fecundo, quando conjugados com as dimensões do

*Estilo do Adulto - Estimulação, Sensibilidade e (promoção da) Autonomia do Outro -*, desenvolvidas por vários autores no contexto do modelo da Educação Experiencial<sup>18</sup> (Laevers, 2000; Bertram, Laevers & Pascal, 1996). Esta transversalidade aplicada à IP tem vindo a ser proposta e desenvolvida por Portugal e Santos (2003a; 2003b) e será, aqui também, explicitada.

## **2.4.2 - Componentes básicas do modelo**

### **2.4.2.1 - IP: a estrutura**

*(...) as práticas recomendadas vão no sentido de se disponibilizarem equipas inter serviços integradas e abrangentes, que possam rentabilizar os recursos de determinada comunidade* (Pereira, 2004: 65).

A estrutura de IP/Aveiro assenta numa articulação de serviços da comunidade, objectivando facilitar uma intervenção *baseada na comunidade*, i.e., pretende-se que (a intervenção) seja desenvolvida a partir de serviços e sistemas (e pessoas) da comunidade, dirigida aos cidadãos da comunidade (as crianças e as famílias) que num determinado momento das suas vidas identifiquem necessitar desse tipo de recurso/dinâmica, e com o envolvimento de todas as componentes comunitárias relevantes. Pretende-se, no fundo, apoiar um processo em que a comunidade opere a sua própria transformação, procurando otimizar as circunstâncias de vida das famílias das crianças de zero a seis anos em risco de atraso de desenvolvimento, através da criação dos recursos (dinâmicos e estáticos) que essas famílias necessitam para adequadamente responderem às necessidades das suas crianças, relevando-se o bem-estar e disponibilidade emocional da própria família (que serão optimizadas na medida em que o forem as circunstâncias opressivas das suas vidas).

---

<sup>18</sup> Como meta última do modelo de Educação Experiencial aplicado à IP, podemos equacionar a pessoa/família emancipada: alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, com uma atitude fortemente exploratória, aberto ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença, um sentimento de que o que se passa à sua volta lhe diz respeito, e exige a sua participação/intervenção, uma forte motivação, afinal, no sentido de contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (Santos & Portugal, 2002: 207).

Pede-se aos serviços da comunidade que, articulando recursos materiais e humanos, e lógicas de actuação, tornem possível a constituição de equipas de intervenção directa, de âmbito concelhio, que, junto das famílias e comunidades, sob a coordenação de uma ECD – por sua vez constituída por representantes dos mesmos serviços que constituem as EID's, como todos os outros níveis estruturais da IP em Portugal, designadamente, o regional e o nacional -, dizíamos, pede-se aos serviços da comunidade que desenvolvam um trabalho de suporte ao processo de capacitação e *empowerment* das famílias das crianças de 0 a 6 anos em risco de atraso de desenvolvimento.

Esse trabalho deverá ser produzido por grupos de profissionais de diversas disciplinas – Educação Especial, Psicologia, Serviço Social, Medicina, Enfermagem e Terapia – trabalhando colaborativamente, com regularidade e frequência, num modo tal que seja possível a partilha de saberes práticos e teóricos necessária à construção das melhores competências de intervenção junto de famílias/crianças e comunidades, elegendo como finalidade a sua capacitação e *empowerment*

#### **2.4.2.2 - IP: a abordagem**

As EID's constituem-se por profissionais das disciplinas atrás referidas: educadores de infância da área da educação especial, psicólogos, técnicos de serviço social, médicos, enfermeiros e terapeutas. É-lhes pedido que desenvolvam uma abordagem pautada pelos *cinco valores nucleares da IP* (Wollenburg *et al.*, cit. Portugal & Santos, 2003a: 167):

- ***Centrada na família*** – significa que a IP é guiada pela família. A intervenção, a desenvolver com a inequívoca finalidade de apoiar o processo de desenvolvimento da criança em risco, depende da percepção e definição da família sobre o que considera importante e prioritário para a sua criança e a sua família, segundo modos de acção bem conjugados com as rotinas e rituais próprios/únicos da família (a respectiva identificação e esforço de conjugação das propostas de promoção de desenvolvimento da criança naqueles que são, afinal, os modos de ser e estar próprios de cada família, é outra importante dimensão do trabalho do profissional de IP);
- ***Ecológica*** – a intervenção considera o contexto alargado em que a criança vive, em especial, a família e a comunidade, incluindo a respectiva história, valores, rituais, cultura.



Significa que o profissional de IP trabalha para compreender e explicar os factores/variáveis (intrínsecos ou extrínsecos) que estão a afectar o desenvolvimento e o bem-estar da criança (e partilha com a família os dados resultantes dessa compreensão, relevantes para a resolução do problema ou problemas em causa), considerando que os diferentes níveis e eventos ecológicos interagem e influenciam-se mutuamente, não podendo ser pensados isoladamente – seja no momento do diagnóstico, como no da definição de objectivos de intervenção, e das vias para os concretizar;

- **Focalizada nas relações** – As relações entre os pais e a criança são o coração da IP. Pais e crianças podem experienciar dificuldades no desenvolvimento de relações calorosas, positivas, contingentes, em suma, psicologicamente nutrientes (este é um dos factores de risco *de peso*, seja causa ou efeito de outras ameaças ao bem-estar emocional e ao saudável e equilibrado desenvolvimento da criança). O desafio, nestas circunstâncias, é o de identificar e *nutrir* padrões interactivos adequados e gratificantes, facilitando a sua maior ocorrência e, por outro lado, favorecendo a diminuição de interacções menos adequadas. Neste processo, se o facilitar da construção de uma relação positiva entre os pais e a criança confere forma e sentido à intervenção, o desenvolvimento de uma relação de confiança entre o profissional de IP e a família, torna-se primordial;
- **Baseada nas forças** – A IP não pode ser intrusiva ou ajuizadora dos padrões de interacção familiar. 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;
- **Reflexiva** – O reconhecimento do sistema complexo de variáveis que intervêm em IP, implica que o técnico colha, ao longo do tempo, e através de observação atenta e escuta empática, informações sobre a criança, e sobre as interacções no seio da família e da família com a comunidade. Comunicação permanente e reflexão asseguram a flexibilidade e fluidez da intervenção à medida que novas informações são incorporadas no plano da família, de acordo com a alteração das prioridades e percepções da família. Em primeiro plano no exercício reflexivo do profissional de IP, está o seu próprio desempenho/da EID

durante a intervenção; e dos seus sentimentos e cognições antes, durante e após a acção directa junto da família.

#### **2.4.2.3 - IP: o perfil do profissional (EID)**

Uma prática de IP norteada por estes valores torna-se mais clara quando adoptamos as dimensões interpessoais previstas no modelo de *Educação Experiencial* (EDEX). Procurou-se neste projecto de investigação-acção (IA), apoiar o processo de desenvolvimento dos profissionais de IP em torno das três dimensões interpessoais desenvolvidas no âmbito do modelo EDEX (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 2000, 2003, Laevers *et. al*, 2005a e 2005b) e consubstanciadas na *Adult Style Observation Schedule - ASOS* (Bertram, Laevers & Pascal, 1996; Laevers, Bogaerts & Moons, 1997; Laevers, 2000). Segundo cremos, estas dimensões incluem um conjunto de competências óptimas para a concretização da abordagem descrita, designadamente:

- **Estimulação** – concerne aos esforços do profissional no sentido de criar oportunidades para as famílias construírem conhecimento sobre si próprias enquanto pessoas (descobrimo as suas próprias forças e capacidades e as das suas crianças), as comunidades em que vivem (recursos disponíveis), e as dinâmicas capazes de apoiar o seu crescimento e desenvolvimento (acções, estratégias e meios);
- **Sensibilidade** – respeita à compreensão, pelo profissional, dos sentimentos e pensamentos das famílias, na sua (delas) perspectiva, e dando-lhes a conhecer que são compreendidas e incondicionalmente apreciadas e aceites, criando o espaço de uma relação de confiança, respeitando os valores e crenças da família, garantindo que a intervenção é por eles pautada;
- **Promoção da autonomia das famílias** - significa apoiar os membros da família nas suas iniciativas para conceber e implementar um projecto de vida em que a preocupação central é o desenvolvimento e bem-estar das suas crianças pequenas, definindo os resultados que querem obter e os melhores meios para o fazerem (Portugal & Santos, 2003a: 170; Portugal & Santos, 2003b: 136-138).

Em suma, trabalhar *experiencialmente* em IP significa assumir uma forma mais respeitosa de sentir, pensar e agir. Caracteriza-se por respeito, atenção e confiança, procurando o profissional *perceber* a experiência da família, reconstruindo através da sua expressão, palavra, gesto... o seu significado. É a experiência do Outro o ponto de referência para a acção ou intervenção do profissional, que se concretiza em torno de três dimensões: iniciativa da família (autonomia), enriquecimento do meio (estimulação) e diálogo experiencial (sensibilidade *traduzível* em empatia, apreço incondicional e autenticidade). Procura induzir processos de libertação emocional e desenvolvimentais (bem-estar emocional e implicação) que, por sua vez, asseguram o desenvolvimento de uma pessoa emancipada, ou seja, alguém que está bem consigo próprio, que não tem de dispersar energias em sentimentos de depressão, alienação, impotência... característicos de quem viveu e integrou mal certas experiências emocionais. A pessoa emancipada estabelece um bom *contacto* consigo própria, com os outros, com a sociedade, a natureza, o universo... Sabe apreciar aquilo que a vida lhe oferece, tomar iniciativas, estabelecer relações de intimidade, ajudar outros a crescer e a emancipar-se... Estes ideais encontram-se claramente em convergência com as metas de *empowerment* e capacitação das famílias e comunidades.

Apresentamos de seguida uma proposta de organização das dimensões essenciais nos dois modelos, visando facilitar a visualização da transversalidade que defendemos e em que nos apoiamos:

**Tabela 14 - Componentes da transversalidade entre IP e EDEX (adap. Santos & Portugal, 2006).**

Componentes da transversalidade entre IP e EDEX		
	IP	EDEX
Metas	Desenvolvimento e bem-estar da criança em risco	Emancipação da criança
Processos	<i>Empowerment</i> e capacitação das famílias, dos profissionais e dos supervisores	Implicação e bem-estar emocional da criança
Meios, princípios	Abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva  Articulação de serviços comunitários  Trabalho em equipa transdisciplinar  Formação  Supervisão  Investigação-acção	Ambiente enriquecido/Estimulação Diálogo Experiencial/Sensibilidade  Iniciativa da criança/ (Promoção da) autonomia
Base	Atitude de atenção, respeito e confiança no Outro	

Esta transversalidade assume particular poder no processo de reflexão e capacitação dos profissionais.

### **Conclusão do capítulo 2 - IP: construindo transversalidade entre estrutura, abordagem e perfil profissional**

Desde 1994 que os princípios e práticas preconizados pelo modelo de Educação Experiencial (EDEX), desenvolvido por Ferre Laevers e seus colaboradores no contexto do Centre for Experiential Education, da Universidade de Leuven, Bélgica, foram introduzidos nos cursos de Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Activação do Desenvolvimento

Psicológico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da UA. E foi no contexto de um dos grupos de Mestrado (1996 – 1998) que se cruzou este modelo com o de Intervenção Precoce, então implementado com mais expressão no distrito de Coimbra, onde desenvolvíamos a nossa actividade profissional. O preconizar de uma atitude de atenção, respeito e confiança no Outro, em ambas as construções, foi o elemento comum, o elo que desde então se nos afigura incontornável. A transversalidade entre os dois modelos aparece como um processo fecundo para ambos; os trabalhos de investigação e conseqüente produção de conhecimento em cada um deles são fontes de inspiração e motores para a acção em ambos. Podemos sugerir alguns campos a explorar numa lógica de transversalidade:

- A intervenção comunitária e a articulação de serviços preconizados em IP são boas possibilidades de estudo/enriquecimento da prática experiencial;
- O trabalho de equipa que se pretende que evolua para transdisciplinaridade, condição de base para a IP, será de uma enorme riqueza em contextos experienciais (e noutros, na verdade);
- A abordagem centrada na pessoa, focalizada nas relações/interacções, baseada nas forças, ecológica e reflexiva preconizada em IP, é claramente assumida em EDEX.

Creemos ser na transversalidade entre as três componentes – estrutura, abordagem e perfil do profissional/da equipa de intervenção directa - que se situa *o cerne da questão* em IP. Foi esse movimento que procurámos promover e apoiar, durante o projecto de investigação-acção (IA) que decorreu entre Setembro de 2002 e Dezembro de 2005; continuamos a investir neste sentido, no âmbito da representação da UA na ECD/IP/Aveiro. Na tabela 15, representamos essa ideia de transversalidade.

**Tabela 15 – Transversalidade entre estrutura, abordagem e perfil profissional em IP/Aveiro.**

**IP: o modelo e o perfil profissional**

<b>Estrutura</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Perfil profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção baseada na comunidade</li> <li>- Articulação de serviços da comunidade</li> <li>- Trabalho em equipa (transdisciplinar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada na família</li> <li>- Focalizada nas relações</li> <li>- Baseada nas forças</li> <li>- Ecológica</li> <li>- Reflexiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulante</li> <li>- Sensível</li> <li>- Promotor da autonomia das famílias</li> </ul>
Despacho Conj. 891/99 e Protocolo IP/Aveiro	Wollenburg <i>et al.</i> , 1999	Laevers (2003); Portugal e Santos (2003b)

Esta transversalidade é a ideia-chave que guiou/guia os nossos esforços no sentido de apoiar um processo de construção de profissionalidade em IP, nos seus diversos níveis. No próximo capítulo, caracterizaremos as respectivas dimensões principais.

### **Capítulo 3 – Profissão: profissional de Intervenção Precoce**

---

*If I wish to treat another individual psychologically at all, I must for better or worse give up all pretensions to superior knowledge, all authority and desire to influence (Carl Jung, cit. Bien, 2006: 215).*

Quem, como nós, conheceu já algumas dezenas de diferentes Equipas de Intervenção Directa/Precoce (EID's), sabe que cada uma é única, e que é diferente em diferentes momentos, em diferentes circunstâncias. Parece, contudo, haver períodos de maior estabilidade do que outros, e parece haver equipas que vivem mais momentos de estabilidade do que outras. Estamos a falar de diferenças, similaridades, estabilidade ou instabilidade com base em critérios como *clima relacional na equipa*, e eficácia do grupo na gestão interna e na prestação de serviços aos seus *utentes* ou *clientes*, neste caso, as famílias de crianças de 0 a 6 anos em risco de atraso de desenvolvimento (especialmente, de 0 a 3 anos).

Acreditamos que um conjunto de pessoas se transformará em equipa, na medida em que os seus indivíduos desenvolverem um sentimento de pertença ao grupo, construirão um espaço comum em que situarão a sua actividade conjunta. Sentirão, desse modo, que o que quer que aconteça a um elemento do grupo, dirá respeito a todos e a cada um; e, no caso de uma EID de IP, a quem se pede uma intervenção transdisciplinar<sup>19</sup>, sentirão que partilham a responsabilidade do que quer que cada elemento do grupo faça ou diga nas diversas dimensões da sua actuação, mas muito em especial no âmbito reservado da visita domiciliária (VD), partilhada apenas pela família, criança e um dos elementos da EID [no pressuposto de que a relação regular de uma família com apenas um profissional de IP, tenderá com muito maior probabilidade a evoluir para uma relação de confiança (essencial ao fluir da intervenção), do que a relação que se construiria se em vez de um visitador, houvesse vários – o que não significa que a família não possa conhecer toda a EID, e contactar com os outros elementos esporadicamente; contudo, deve ser assegurada regularidade e frequência de VD's por um visitador domiciliário o mais constante possível].

---

<sup>19</sup> Fazer uma intervenção *transdisciplinar* significa, em primeira linha, que, estando presentes vários profissionais de várias disciplinas, deverão pôr ao dispor da construção da intervenção pelo grupo, os diversos saberes disciplinares individuais, esbatendo fronteiras entre eles, de um modo tal que, naquele *espaço*, e no caso da IP, deixará de haver *educação, medicina, serviço social, enfermagem e psicologia*; os saberes originais ter-se-ão conjugado de tal modo na análise e construção da intervenção a desenvolver no sentido de apoiar o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos (especialmente, de 0 a 3) em risco de atraso de desenvolvimento, transcendendo as suas próprias fronteiras e limites, que se terão transformado, de facto, em *Intervenção Precoce*.



Sabemos que variáveis como, por exemplo, a dimensão do grupo/equipa e a estabilidade na constituição da mesma, devem ser consideradas quando se pretende compreender a dinâmica de uma equipa num determinado período de tempo.

Na qualidade de equipa de coordenação (ECD) com responsabilidades ao nível da dinamização, supervisão e acompanhamento das EID's de IP no terreno, afigura-se-nos crucial compreender (1) conceitos e processos inerentes ao desenvolvimento de profissionalidade em IP, (2) os processos presentes na apropriação pelo grupo de uma determinada filosofia de intervenção, com valores claramente definidos e estabelecidos, pela legislação e/ou por uma estrutura hierarquicamente superior e com responsabilidades ao nível da formulação do modelo de intervenção, como é o caso da ECD, e (3) os processos presentes na transformação de um conjunto de pessoas a quem foi atribuída pela sociedade uma determinada missão – no caso das EID's de IP/Aveiro, a missão de apoiar crianças de zero a seis anos (especialmente, de zero a três) em risco, e suas famílias, no enquadramento dos cinco valores nucleares, e do modelo de educação experiencial -, numa equipa em que existe sentimento de pertença, em que há um sentir ao nível individual e ao nível colectivo, de que o que se passa com o/s outro/s diz respeito a cada um e a todos; sabendo que todas as equipas são diferentes, apesar de a filosofia organizacional ser a mesma, queremos compreender o que mais liga as pessoas, de que é formado esse *espaço comum* de que há pouco falávamos. E (4) queremos assim equacionar as dinâmicas de liderança mais representativas neste contexto. É de tudo isto que trata este capítulo.

### 3.1 - A profissionalidade em IP

*We only need to practice acceptance and there will be progress without struggle* (Thich Nhat Hanh, cit. Bien, 2006: 51)

Em IP, tal como a entendemos e está estabelecido no DC 891/99, há vários níveis estruturais (ver tabelas 13 e 16), que correspondem a outros tantos perfis de desempenho, todos com a mesma finalidade: garantir circunstâncias facilitadoras do processo de desenvolvimento e bem-estar da criança em risco, através do *empowerment* e capacitação da sua família ou da/s sua/s figura/s de vinculação.

Tabela 16 – Níveis estruturais da IP (adap. Boavida & Borges, 2003: 31)

Nível funcional	Nível de acompanhamento e avaliação
<b>Equipas de Coordenação/Supervisão (distritais)</b>  Representantes dos serviços distritais dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde; eventualmente, também instituições (no caso de Aveiro, o hospital e a universidade).	<b>Grupo Interdepartamental (nacional)</b>  Sete elementos, representantes dos serviços de âmbito nacional dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde, e do Secretariado Nacional de Reabilitação.
<b>Equipas de Intervenção Directa (concelhias)</b>  Técnicos – educadores de infância, técnicos de serviço social, psicólogos, enfermeiros, médicos e terapeutas - dos serviços concelhios dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde; eventualmente, também instituições.	<b>Equipas Regionais (cinco regiões)</b>  Três elementos (em cada equipa) representando os serviços regionais dos Ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde.

Contudo, é ao nível da intervenção directa junto das famílias/crianças que cremos poder falar-se, com pleno significado, de *profissional de Intervenção Precoce*; no fundo, todos os outros níveis estruturais existem para promover o processo de desenvolvimento profissional dos elementos das Equipas de Intervenção Directa, que se traduzirá na construção da

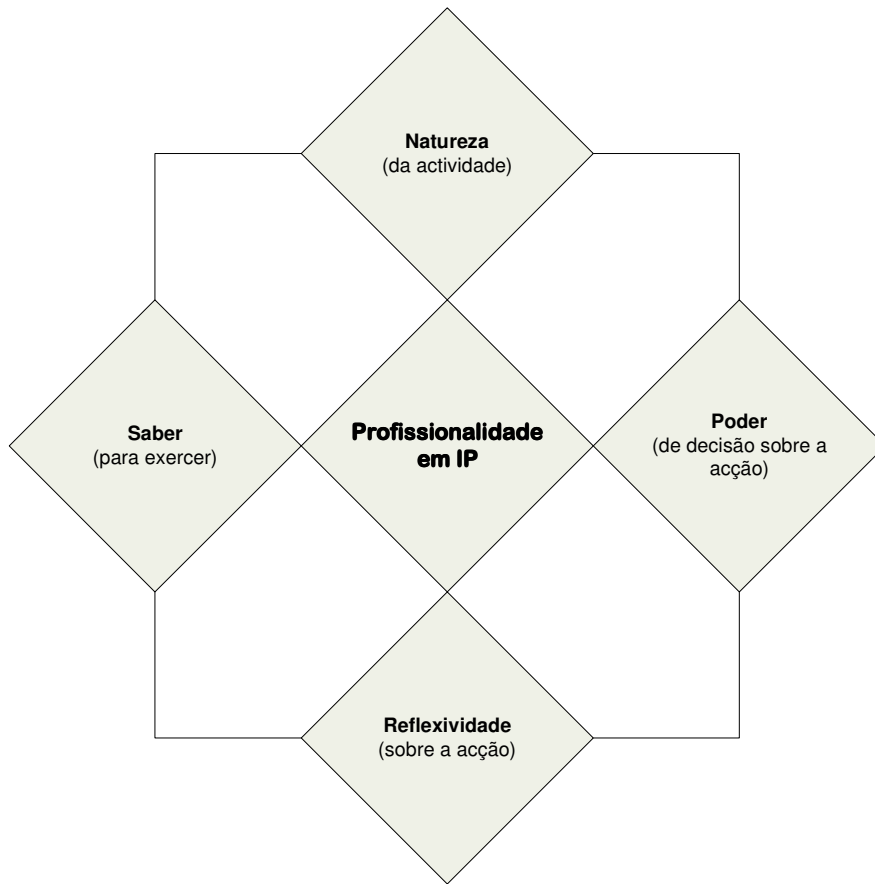
profissionalidade em Intervenção Precoce (IP). Na tabela 17 representam-se, com base em Castro (2005: 200), as componentes do processo de desenvolvimento profissional em IP.

Tabela 17 – Componentes do processo de desenvolvimento profissional em IP (adap. Castro, 2005: 200).



A profissionalidade – entendida como *aquilo* que caracteriza um *profissional* e o distingue, quer de outro profissional, quer do *técnico* ou do *funcionário* – estrutura-se, segundo diversos autores (Musgrave; Zeichner, cit. Roldão, 1999: 112), em torno de alguns eixos fundamentais de que destacamos, como mais significativos, os seguintes: a *natureza* específica da actividade exercida; o *saber* requerido para a exercer; o *poder* de decisão sobre a acção e ainda o nível de *reflexividade* sobre a acção que permite modificá-la. A ilustração 6 pretende representar essa estrutura.

**Ilustração 6 – Eixos estruturais da profissionalidade em IP.**



O profissional exerce assim (1) uma determinada actividade ou *função socialmente reconhecida como útil* em resultado da sua finalidade, (2) para a qual tem de dominar *um conjunto de saberes*, que incluem *conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas*, (3) exerce-a com uma determinada margem de *poder e autonomia e correspondente responsabilização*, ou seja, decidindo sobre como proceder profissionalmente e prestando contas dessas decisões perante a sociedade e, em particular, perante os utilizadores da sua actividade e, por fim, (4) pratica a sua actividade num quadro de *desenvolvimento profissional* que implica um permanente processo de *análise reflexiva* que lhe permite *modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo* (Roldão, 1999: 112).

Pressupostos:

- i. Qualquer profissionalidade incorpora a sua história e interage com quadros sociais dinâmicos e evolutivos.
- ii. A profissionalidade implica a construção colectiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo (Roldão, 1999: 113).

### **3.1.1 - Caracterizadores da profissão *profissional de IP***

#### **3.1.1.1 - Função**

Pensando em termos de profissionalidade/função, o *profissional de IP* poderá definir-se como aquele que, sendo (A) *estimulante* aos processos de construção de conhecimento da família em termos de forças/recursos e dificuldades/necessidades/prioridades sobre si mesma, a sua criança (em risco de desenvolvimento), e a comunidade em que vive, (B) *sensível* ao vivido da família: sendo autêntico, empático e expressando apreço incondicional pelo valor intrínseco dos elementos da família, e (C) *promotor da sua autonomia*, desenvolve uma abordagem (1) *centrada na família*, porque gera condições facilitadoras e de suporte ao poder de tomada de decisão pela família, em tudo o que respeita à intervenção, (2) *focalizada na relação* entre a criança e a família, cuidando também atentamente da sua própria relação com a família em apoio, (3) *baseada nas forças* da família, da criança e da comunidade, e nas da sua própria equipa de pares, para a partir delas gerar respostas às necessidades identificadas e priorizadas pela família, (4) *ecológica*, na medida em que constrói gradualmente um quadro compreensivo de todos os elementos contextuais – físicos, humanos, históricos, de valores, relacionais... - que influem (directa ou indirectamente) na vida, no bem-estar e no desenvolvimento da criança, e (5) *reflexiva*, porque apoiada e reformulada através de uma contínua reflexão individual e em equipa, também com o suporte regular de um elemento supervisor.

#### **3.1.1.2 – Saber**

*A segunda característica definidora de qualquer profissão, é o seu saber específico, sem o domínio do qual a actividade não pode ser exercida* (Roldão, 1999: 115). À semelhança do que Maria do Céu Roldão equaciona para a profissionalidade docente, também em IP se exige

ao profissional, não só que domine um saber resultante da conjugação dos saberes necessários à adequada resposta às necessidades das crianças/famílias destinatárias dos programas de IP – educação, psicologia, serviço social, enfermagem, medicina e terapia (daí o pressuposto organizacional de intervenção em equipas transdisciplinares, ancoradas em dinâmicas de trabalho regulares, frequentes, sistemáticas, abertas, caracterizadas por confiança mútua e segurança emocional em equipa, reflexivas e suportadas por uma acção supervisiva) -, mas que domine também o *saber ser, estar e relacionar-se* em situação de intervenção directa junto de famílias de crianças em risco, primordialmente, nos seus contextos naturais de vida. Contudo, o *saber em IP* exige ainda do profissional que executa a intervenção directa [o visitador domiciliário (VD)], a *mobilização do saber transdisciplinar* construído em equipa (tendo o VD, nesta construção, uma responsabilidade acrescida, pois é dele que depende a introdução de um ingrediente crucial e insubstituível: o problema que exige solução em cada momento da intervenção, naquele espaço em que família e profissional *se tocam*, se encontram; *ela* equacionando necessidades, projectando estratégias, formulando acções conducentes, em última instância, ao bom desenvolvimento e bem-estar da sua criança em risco; *ele*, apoiando, informando, clarificando, devolvendo *insights*, participando no fortalecimento da família, no seu processo de *empowerment* e capacitação enquanto sistema capaz de apoiar o desenvolvimento da criança, demonstrando inequivocamente o seu envolvimento e compromisso com o sucesso do programa), dizíamos, o *saber em IP* exige do VD a *mobilização reflectida e ajustada do saber transdisciplinar*, em torno de cada situação, de cada episódio que de algum modo afecta as competências da família na promoção do desenvolvimento da sua criança. Como Maria do Céu Roldão formula a propósito de outros cenários, desta *gestão do saber* previamente construído no contexto da equipa transdisciplinar, no *aqui e agora* da visita domiciliária, resulta a emergência de saber específico da profissão IP, a produção de saber *que nasce do exercício da mesma, e da dialéctica saberes/situações* que a intervenção directa envolve (1999: 115).

### 3.1.1.3 - Poder

O grau de autonomia e possibilidade de decisão que o profissional detém sobre o objecto do seu trabalho, o *poder* que exerce sobre o conteúdo do seu desempenho, são parâmetros cruciais na análise da profissionalidade em que se situa a sua acção.

*É pelo poder que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção que se realiza, com fundamento no saber que se possui e tendo em vista o desempenho da função que se pretende assegurar, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional* (Roldão, 1999: 115).

O grau de poder do profissional de IP pode ser potenciado ou limitado por factores extrínsecos ou intrínsecos. Nos primeiros, o tipo de organização em que se situa é, talvez, o mais poderoso (assumindo como pressuposto o estatuto que lhe é atribuído na cultura em que se encontra), e depende de variáveis que podem perscrutar-se através de questões como: inclui procedimentos de auto e hetero avaliação? Assegura dinâmicas de *feedback* e reformulação em função da opinião/avaliação dos profissionais e das famílias em apoio? Os parâmetros para regulação da acção são *fechados* – cerceiam a autonomia e a criatividade do profissional -, ou abertos – promovem a reflexividade e as competências de análise do profissional, como via para a criação das respostas mais adequadas a cada problema, a cada situação concreta? Quanto aos factores intrínsecos que afectam, pela negativa ou pela positiva, o grau de poder do profissional de IP, referimo-nos, como bem equaciona Maria do Céu Roldão, a dimensões ligadas *ao seu posicionamento pessoal na profissão; por exemplo, evitar as decisões, prevenir riscos, adoptar procedimentos passivos ou rotineiros* (1999: 115), estarão relacionadas com baixos níveis de poder, enquanto que competências de análise e tomada de decisão esclarecida e assertiva, e uma atitude geral de envolvimento, entrega, compromisso com os conteúdos do dia-a-dia da profissão, singelos ou complexos, potenciarão o sentido de *empowerment* do profissional de IP.

### 3.1.1.4 - Reflexividade

A reflexividade – dimensão que aparece associada a um *estatuto de exigência profissional assumido* (Roldão, 1999: 116) – é a reguladora, por excelência, do processo de *empowerment*

<sup>20</sup> do profissional de IP: é na medida em que é capaz de reflectir a sua intervenção – no enquadramento da função que lhe é cometida, que se traduz num conjunto de expectativas da sociedade (expressas na legislação, no envolvimento dos serviços participantes na IP...) e, principalmente, das famílias em apoio -, as suas competências, os seus sentimentos e cognições em relação à sua própria acção, que se torna capaz, autónomo, consciente e livre na profissão.

*O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, ou da gestão de dilemas, na expressão de Giméno Sacristán (cit. Roldão, 1999: 116).*

### **3.2 - O profissional de IP reflexivo e a investigação em IP**

O profissional reflexivo (em acção) aborda sempre como caso único, qualquer problema com que se depara na sua prática, considerando, em primeiro plano, as suas peculiaridades; procurando descobrir as características particulares dessa situação problemática; com base nos dados gerados através dessa descoberta gradual, vai projectando uma intervenção, também ela única, sem recurso a teorias ou técnicas estandardizadas. Constrói uma compreensão da situação, tal como a encontra, e porque a considera problemática, vai reenquadrá-la, buscando hipóteses explicativas/vias de resolução. Na conversação reflexiva, as iniciativas do profissional para resolver o problema reenquadrado, geram novas descobertas, que exigem

---

<sup>20</sup>*Empowerment* implica que muitas competências estão já presentes ou, pelo menos, são possíveis... *Empowerment* implica que o que se vê como funcionamento pobre é resultado da estrutura social e falta de recursos que impossibilitam que as competências existentes operem. Implica que naqueles casos em que é preciso que novas competências sejam aprendidas, essa aprendizagem tenha mais sucesso num contexto de vida real do que em programas artificiais onde todos, incluindo a pessoa que está a aprender, sabem que, na verdade, é o profissional que controla a situação (Rappaport, 1981: 37).



nova reflexão-em-acção. *É um processo em espiral, que evolui através de estádios de apreciação, acção e reapreciação.* A situação que se apresentava única e desconhecida passa a ser compreendida através das tentativas implementadas para a mudar, e mudada através da tentativa de a compreender (Schön, 1983: 129-132).

Tal como a prática reflexiva toma a forma de uma conversação reflexiva com a situação, também a relação do profissional reflexivo com o cliente toma literalmente a forma de uma conversação reflexiva, reconhecendo o profissional que a sua perícia técnica está envolvida num contexto de significados, que a reconfiguram (Schön, 1983: 295).

Enquanto interventores reflexivos, os profissionais de IP são activos construtores de conhecimento sobre o que resulta e como no trabalho com crianças pequenas em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias. Na verdade, as suas reflexões, problematizando a realidade da sua intervenção, poderão conduzir ao equacionar de questões investigativas geradoras de investigação-acção. É o que tem acontecido nos dois contextos de IP que melhor conhecemos, nos distritos de Coimbra e Aveiro; estabelecendo-se (pelas equipas de coordenação distritais de IP) alguns pressupostos iniciais de intervenção, e mantendo-se uma atitude de atenção e promoção de questionamento e reflexão nos profissionais de intervenção directa e nas supervisoras, estabelecendo-se regulares mecanismos de avaliação de processos vividos, e de formação reflexiva, tem vindo a construir-se uma teoria alimentada pela prática reflexiva, que por sua vez se revela na abordagem desenvolvida, num processo nunca acabado.

Na sociedade actual, já ninguém questionará o imenso valor de nos constituirmos como aprendizes capazes de regular a nossa própria aprendizagem, desde a procura de informação pertinente à resolução dos problemas em mãos, à sua *filtragem*, e à sua aplicação às situações em análise. No processo de arquitectura dos saberes assim construídos, para uso individual e dos grupos em que estamos incluídos, o *portefólio* assume um papel crucial, em que a sua propriedade de *documento em aberto* será, com certeza, uma das mais preponderantes.

Em IP, área de conhecimento profissional novo, portanto, com menos *manuals* ou modelos disponíveis, isto torna-se ainda mais evidente. Daí a nossa aposta na construção de um *portefólio* de equipa de intervenção directa, e de supervisão em IP, enquanto dinâmicas de

capacitação e *empowerment* de profissionais de intervenção directa e de supervisores de IP, respectivamente.

### 3.2.1 - O valor do portefólio na construção de competências em IP

Um *portefólio* profissional pode ser um instrumento de suporte à busca de significado e coerência numa miríade de experiências aparentemente isoladas; enquanto registo de um percurso, apoiando o indivíduo ou equipa na monitorização do seu próprio crescimento, favorecendo uma crescente optimização de processos construtivos conducentes às metas estabelecidas. É um conjunto de documentos de diferentes tipos (pode incluir materiais tão diversos como artigos, reflexões individuais, registos áudio e/ou vídeo, etc.), organizado em função da meta que lhe preside, num projecto sistemático e contínuo, testemunhando o crescimento profissional em saberes e competências adquiridas no contexto em causa (Campbell *et al.*, 2004: 3-4). Os seus conteúdos reflectem a autonomia e individualidade do seu construtor, e apoiam a intervenção que realiza, através não só da organização relevante de documentos de suporte à prática, mas também de um processo auto-reflexivo, de problematização das próprias práticas inerente à auto-avaliação e ajuste de metas e estratégias de auto-regulação.

Na verdade, os conteúdos dedicados à reflexão do profissional e da equipa de IP, têm um lugar central na dinâmica dessa construção, transformando-o num *portefólio* reflexivo. É através da reflexão para, na e sobre a acção, que os indivíduos vão criar e seleccionar documentos, decidir vias de acção, equacionar estratégias, eleger dinâmicas de resolução dos problemas que se lhes deparam na prática de IP. Segundo Knapp (cit. Sá-Chaves, 2000: 13), *a reflexão é [...] um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela, e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações*. Donald Schön (cit. Sá-Chaves, 2000: 14), autor de referência nestas matérias, afirma a reflexão enquanto *condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite e cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro da*

*meta-reflexão. [...] Enquanto possibilidade de reconstrução dos saberes pessoais a partir da informação referencial detida e através da qual se pode fazer a leitura das práticas pessoais e alheias, e enquanto possibilidade de, nessa reconstrução de saberes, se operar a transformação progressiva das próprias práticas e dos contextos que as integram, ou seja, de agir intencional e conscientemente no interesse que o bem comum sempre desperta e na legitimidade que o mesmo sempre fundamenta.*

Esta perspectiva tem como pressuposto o princípio do inacabamento nos processos humanos de desenvolvimento, a possibilidade desse desenvolvimento operar em diversos registos (pessoal e/ou profissional) e em diferentes níveis de reflexividade (técnico, crítico e metacrítico), tendo como suporte uma abordagem sócio-construtivista e ecológica da aprendizagem que, enquanto construção de conhecimento, traduz a interacção dupla e reciprocamente fertilizante, da intra e da interpessoalidade sempre matizada pelas nuances diferenciadoras dos contextos nos quais ocorre (Sá-Chaves, 2000: 14).

Ao explicitar o enfoque descritivo/reflexivo presentes na organização de um *portefólio* reflexivo em formação de professores, Sá-Chaves (2000: 22) enuncia alguns níveis de grande pertinência quando pretendemos promover a construção de um documento equivalente em IP:

- *Narração de episódios epistemicamente relevantes no sentido em que, para o formando, constituíram momentos e oportunidades fulcrais de (re)construção do seu saber pessoal.*
- *Reflexão sobre os factos narrados nos episódios, identificando as suas múltiplas e possíveis causas, consequências e significados, sobre o papel dos contextos na determinação dos factos, sobre as funções e papéis desempenhados e sobre as concepções que os sustentam, e ainda sobre novos papéis e novas funções que poderiam ser desempenhados à luz de novas concepções. Enfim, sobre a hipótese sempre nova de construção de outros futuros mais reflectidos e mais aferidos no quadro da intercultura que a diversidade contextual garante.*
- *Reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão. Trata-se de um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também de reflectir*

*metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praxicamente nos contextos e em si próprio, estimulando a hipótese de devir.*

Podem referir-se alguns contributos principais inerentes ao uso dos *portefólios* reflexivos:

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos seus construtores, ao nível cognitivo e metacognitivo.
- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento envolvidas.
- *Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal.*
- *Fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional.*
- *Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem.*
- *Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção [...], aos processos de reflexão sobre ela, e à sua explicitação [...].*
- *Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual.*
- *Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.*
- *Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos (Sá-Chaves, 2000: 10).*

Um *portefólio* profissional é um conjunto de documentos de diferentes tipos (pode incluir materiais tão diversos como artigos, reflexões individuais, registos audio e/ou vídeo, etc.), organizado em função da meta que lhe preside, num projecto sistemático e contínuo, testemunhando o crescimento profissional em saberes e competências adquiridas no contexto em causa (Campbell *et al.*, 2004: 3-4). Os seus conteúdos reflectem a autonomia e individualidade do seu construtor, e apoiam a intervenção que realiza, através não só da organização relevante de documentos de suporte à prática, mas também de um processo auto-

reflexivo, de problematização das próprias práticas inerente à auto-avaliação e ajuste de metas e estratégias de auto-regulação.

No caso do *portefólio* de Equipa de Intervenção Directa (EID) de IP, ele reflectirá a especificidade e autonomia da equipa na construção de modos de intervenção em contextos únicos: cada criança, na sua família, na sua comunidade, envolvida em únicas relações intra e intercontextuais. Sabendo a importância de um sistema de organização claro e inteligível por outros que não apenas os seus construtores (assegurando a continuidade, mesmo quando há profundas mudanças na constituição das EID's de IP, na passagem de um para outro ano lectivo), propomos que o *portefólio* profissional de IP - inevitavelmente, *da equipa de IP*, uma vez que *IP* implica necessariamente haver uma equipa de várias disciplinas profissionais e vários serviços comunitários na retaguarda; na verdade, IP não é Educação, Saúde, Serviço Social ou Psicologia; é algo que resultará da partilha destes vários saberes na análise da intervenção a decorrer junto de cada criança/família, e do respectivo desempenho profissional, numa atitude construída a partir da transversalidade entre as dimensões de *estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia do outro*, presentes no perfil do profissional de IP que busca desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva -, dizíamos, propomos que o *portefólio* de IP se organize em torno das dimensões em que ela se inscreve: o apoio às famílias/crianças, a intervenção comunitária, e o desenvolvimento profissional individual e de equipa (porque sabemos que uma boa equipa exige *bons* indivíduos). Em cada uma destas partes, incluir-se-ão instrumentos de diagnóstico e intervenção disponíveis, registos de trabalho escritos ou em material áudio-visual, reflexões individuais ou de equipa, artigos, excertos de livros ou outros documentos relevantes à compreensão da realidade, ou ao delinear da intervenção. Fundamental será que todos os documentos estejam organizados numa lógica de suporte ao crescimento contínuo que se deseja para todas as dimensões (criança, família, comunidades, profissionais e equipas). O currículo *Crescer: do nascimento aos três anos* (Wollenburg *et al.*, 2000, versão portuguesa), o *Inventário de Necessidades da Família* (Bailey & Simeonsson, 1990b), e várias escalas de auto-avaliação do desempenho profissional em IP, serão importantes documentos a incluir.

Apresenta-se a seguir uma proposta de organização de um *portefólio* de IP, suficientemente abrangente, a nosso ver, para poder ser utilizado em qualquer EID. A sua inclusão obedecerá a duas ordens de critérios: (1) são relevantes às práticas exigidas em IP, à compreensão de conceitos e problemáticas em análise presentes nos destinatários da acção (crianças, famílias e comunidades), ou (2) são directamente relacionados com o desenvolvimento profissional dos agentes de IP, profissionais de intervenção directa ou supervisores. Fundamental, será cultivar a ética profissional e respeitar a confidencialidade dos envolvidos.

**Tabela 18 - Esquema de organização (possível) de um *portefólio* de Equipa de Intervenção Directa de IP**

Valores nucleares em IP e dimensões experienciais do profissional de IP	Dimensões de acção do profissional de IP: formar, apoiar, defender planear, coordenar, encaminhar e avaliar na interface... ↓	Documentos de suporte a incluir no <i>Portefólio</i> (exs.)
<p>Intervenção baseada na comunidade</p> <p>Articulação de serviços comunitários</p> <p>Transdisciplinaridade</p>	<p>... consigo mesmo e com os seus pares/EID,</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parâmetros de auto-avaliação do desempenho dos técnicos e da EID</li> <li>- Plano Anual de Actividades</li> <li>- Relatórios de trabalho desenvolvido</li> <li>- Correspondência recebida e expedida</li> <li>- Arquivo de PIAF's</li> <li>- Arquivo de fichas de identificação e de pedidos de apoio</li> <li>- Livros e artigos relevantes à IP</li> </ul>
<p>Abordagem centrada na família,</p> <p>focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva</p>	<p>com as famílias/crianças</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escalas de desenvolvimento disponíveis na EID *</li> <li>- Currículo de IP: <i>Crescer: do nascimento aos 3 anos</i></li> <li>- Inventário de necessidades da família (Bailey e Simeonsson, 1990), etc.</li> </ul>
<p>Profissional de IP sensível estimulante e promotor da autonomia das famílias</p>	<p>e com as comunidades</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projectos elaborados no âmbito da IP - exemplo: candidaturas a subsídios às autarquias, Fund. Gulbenkian, SNR, Seg. Social, etc.</li> <li>- Registos de acções na comunidade, ex., colóquios, folhetos de divulgação, etc.</li> <li>- Documentos relacionados com o conhecimento/caracterização da comunidade †</li> </ul>

\* A utilização de escalas de desenvolvimento deverá ser apoiada por profissionais da EID que tenham recebido formação específica para o efeito, como é o caso típico da *Schedule of Growing Skills II* (Bellman *et al.*, 1996), conjugada com o *Curso Intensivo de Desenvolvimento*, anualmente promovido pela ANIP.

† A *Grelha para Observação/Avaliação da Creche* (Portugal, 1998: 261-268), a *ITERS* (Infant Toddler Environment Rating Scale) (Harms, Cryer e Clifford, 1990), a

*ECERS-R* (Early Childhood Education Rating Scale- Revised Edition) (Harms, Clifford, e Cryer, 1998), e a *ECERS-E* (Early... - Extension – four curricular subscales) (Sylva, Siraj-Blatchford, e Taggart, 2003), são exemplos de materiais para avaliação da qualidade de contextos de creche e de jardim-de-infância, relevantes sempre que as crianças em apoio os frequentem.

O *portefólio* será, pois, um instrumento precioso quando, a nível individual e/ou em equipa, se pretenda registar, analisar e documentar situações que suscitem reflexão e exijam questionamento crítico; quando se busque informação que favoreça a melhor compreensão dos problemas em análise, e indique uma via investigativa fecunda à construção de conhecimento em IP (incluindo recolha de dados, desenho e implementação de planos, registos de evolução, e análise de resultados); um *portefólio* suportará o processo de *empowerment* e capacitação dos profissionais (interventores directos e supervisores), que, eventualmente, se tornarão arquitectos do seu próprio desenvolvimento profissional.

### 3.3 – A Coordenação em IP

Estamos conscientes de que a função de dinamizar/liderar que nos está cometida pelo DC 891/99 e pelo Protocolo para IP/Aveiro 1998, e que decidimos colocar no centro deste projecto de investigação-acção, pelo facto de ter no foco da sua acção uma organização tão complexa como a Intervenção Precoce de Aveiro, precisa de ser enquadrada, inspirada, esclarecida pelas diferentes perspectivas de liderança e de conhecimento organizacional disponíveis. Procurámos, de facto, ao longo deste percurso, delas nos socorrermos, em ordem a *abrir os nossos processos de pensamento de modo a conseguir ler a mesma situação a partir de múltiplas perspectivas de um modo informado e crítico* (Costa, 1996: 17), e de fazermos opções/tomarmos decisões o mais *ecológicas* possível - no sentido de atenderem às diversas variáveis envolvidas, de considerarem as respectivas possíveis consequências nos diversos níveis estruturais da organização, no bem estar e desenvolvimento profissional dos diferentes



intervenientes na estrutura de IP e, em última instância, na qualidade da/s resposta/s às necessidades das crianças e suas famílias, último elo da cadeia que nos propusemos dinamizar.

### 3.3.1 - Organizações e liderança

*A liderança pode ser considerada como o processo (acto) de influenciar as actividades de um grupo organizado nos seus esforços para formular metas, e para as concretizar (Stogdill, cit. Bryman, 1996: 276).*

Nesta formulação, originalmente datada de 1950, há três elementos-chave: *influenciar*, *grupo* e *metas*. O líder é visto como alguém com impacto sobre as acções de outros (os elementos de um dado grupo, sobre o qual o líder detém alguma forma de ascendência/responsabilidade), induzindo-os a comportar-se de uma determinada maneira, como via para alcançarem a/s meta/s inerente/s à tarefa que lhes é cometida.

Posteriormente, em 1982, a ênfase do papel do líder passa a situar-se ao nível da *gestão de significado* (Smircich & Morgan, cit. Bryman, 1996: 276), enquanto que *liderança* é descrita por Pfeffer, em 1981 (op. cit., 276), como *acção simbólica* na qual o líder se envolve objectivando apoiar outros (os elementos do grupo) na busca de sentido na realidade organizacional em que são chamados a intervir, separando o relevante do trivial, o importante do dispensável; propondo ao grupo um sentido e uma direcção, um propósito imprescindíveis à construção da sua *auto-imagem*, ao modo como se vê a si mesmo no contexto da realidade organizacional em que se insere.

Será, contudo, importante distinguir entre *liderança* e *gestão*; a chave para a diferença entre os dois termos está na orientação para a mudança (Zaleznik; Kotter; op. cit.: 277). Enquanto que a gestão se situa no *aqui e agora*, sem questionar significados ou sentido de propósito e identidade, o líder *muda o modo como as pessoas pensam acerca do que é desejável, possível e necessário* (Zaleznik, op. cit.: 277). O líder procura promover *a criação de uma visão que permita dotar a organização de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados; a personificação da identidade do grupo e da própria visão* (Reto & Lopes, cit. Costa, 1996: 133).

### 3.3.2 - Perspectivas de liderança

A nossa actuação enquanto elementos da ECD/IP/Aveiro e enquanto *investigadoras actuates*, enquadra-se primordialmente, a nosso ver, numa concepção de *liderança cultural* (Costa, 2000: 22). Contudo, pelo facto de o papel que desempenhamos ser *ditado* por diferentes ordens de valores, como mostra a tabela 19, podemos encontrar traços de outras concepções de liderança, também caracterizadas por Costa (2000: 16-26) e ilustradas na tabela 19, designadamente, a *mecanicista* e a *ambígua ou dispersa* (principalmente, esta última).

Tabela 19 – Principais propriedades das concepções de liderança mecanicista, cultural e ambígua ou dispersa (Costa, 2000: 16- 26).

<b>CONCEPÇÕES DE LIDERANÇA</b> (adap. Costa, 2000: 16-26)	<b>C. mecanicista</b> [anos 40 - início 80 (séc. XX)]	<p><b>Liderança</b>, numa perspectiva <b>meccanicista</b>, será o acto de influenciar um grupo p/atingir det. objectivos, resultados pré-definidos.</p> <p>Visão hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança.</p> <p>Ação lógica, mecânica, automática, prescritiva.</p> <p>Apoia-se no <i>paradigma positivista</i> (Sáez, 1989, cit. Costa, 2000: 16) – procura-se compreender a realidade social em termos de causalidade linear - o objectivo do conhecimento científico seria não só explicar a realidade, mas tb. prescrevê-la, procurando identificar-se, de acordo com uma relação mecânica causa-efeito, os fenómenos e as características que os tornariam eficazes.</p> <p>Conceitos associados: líder <i>nato</i>, <i>treinado</i> e <i>ajustável</i>.</p>
	<b>C. cultural</b> [a partir início anos 80 (séc. XX)]	<p>Movimento da <i>nova liderança</i> – inclui os conceitos de liderança <i>transformacional</i>, <i>carismática</i> e <i>visionária</i>.</p> <p>O líder é um gestor de sentido, define a realidade organizacional através da articulação entre uma <i>visão</i> (que é reflexo do modo como ele define a <i>missão</i> da organização) e os valores que lhe servem de suporte (Bryman, 1996: 280).</p> <p>A acção do líder centra-se na criação e gestão da cultura, sob o mote da dimensão simbólica.</p> <p>Referencial teórico: <i>cultura organizacional</i>.</p> <p>Segundo Edgar Schein, autor de referência nesta narrativa, <i>a única e essencial função da liderança, é a manipulação da cultura</i> (1991: 317).</p>
	<b>C. ambígua ou dispersa</b> [pós-modernidade]	<p>Actualmente, as organizações são flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a frequentes processos de reestruturação e redefinição de estratégias,</p> <p>reconhecendo-se aos seus elementos um papel crucial no próprio desenvolvimento da organização, marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com <i>a ordem tradicional</i>...</p> <p>P. teóricas (análise organizacional): <i>anarquia organizada</i>, modelos <i>micropolíticos</i>, <i>teoria do caos</i>, p. <i>neo-institucional</i>.</p> <p><b>Liderança dispersa</b>: acção dispersa que percorre a organização na sua totalidade, não propriamente um atributo de líderes formais (Bryman, 1996: 283-284).</p>

### 3.3.3 - Concepção cultural de liderança

A dominância que teve esta concepção de liderança na acção investigativa que desenvolvemos, justifica que lhe dediquemos algum tempo/espaco *especial*.

Da história da teoria e investigação em liderança, emergem quatro estádios principais no tratamento das questões de liderança: *a Abordagem do Traço*, que visa determinar as qualidades e características pessoais dos líderes; *a Abordagem do Estilo*, que passa a focalizar no comportamento do líder enquanto líder; *a Abordagem da Contingência*, que confere aos factores situacionais a centralidade na busca de compreensão sobre liderança; e, finalmente, a *Nova Abordagem de Liderança*, que retira ao conceito de liderança a tónica de processo de influência (sobre outros), e atribui ao líder o papel de gestor de significado(s), de *alguém que define a realidade organizacional através da articulação de uma visão que é um reflexo do modo como ele ou ela define a missão de uma dada organização, com os valores em que a mesma se apoiará*; esta é, segundo Bryman (1996: 280), a conceptualização emergente dos trabalhos que vários autores interessados nesta temática, desenvolveram, e cujas ideias-chave podem consultar-se na tabela 20.

**Tabela 20 – Tipos de liderança segundo a concepção ou visão cultural (Costa, 2000: 22): autores e questões centrais (Bryman, 1996: 280).**

Autor(es)	Designação e questões centrais	Característica essencial
Burns, 1978;	Dicotomia entre <i>liderança transaccional</i> e <i>liderança transformadora</i> ou <i>transformacional</i> (Costa, 2000: 22)	<i>Liderança transaccional</i> : compreende uma troca entre o líder e o seguidor – o primeiro oferece ao segundo, recompensas (prestígio, dinheiro...) para que ele obedeça às suas orientações. Os resultados de um tal acordo são limitados ao “contrato” estabelecido entre líder e seguidor(es); eles não estão unidos num mesmo ideal.  <i>Liderança transformadora</i> : visa elevar as aspirações dos seguidores de tal modo que se fundam com as do próprio líder
Bass, 1985; Tichy & Devanna, 1986; Bennis & Nanus, 1985;	<i>liderança transformacional</i>	Ligação entre <i>liderança transformadora</i> e <i>visão</i> . A visão (do líder) deve ser explicitada e tornada relevante aos seguidores
House, 1977; Conger, 1989;	<i>liderança carismática</i>	Conger distingue quatro estádios na liderança carismática: primeiro, o líder reconhece oportunidades e necessidade de mudança, e formula uma visão que responde a essas necessidades; segundo, o líder comunica e explica essa visão, declarando o estado actual do grupo como inaceitável; terceiro, o líder constrói confiança na visão; por fim, o líder ajuda os outros a adquirir a (sua) visão, através de <i>empowerment</i> e capacitação (dos seguidores), e dando o seu próprio exemplo.
Sashkin, 1988; Westley & Mintzberg, 1989;	<i>liderança visionária</i>	Uso de metodologia de estudos de caso / qualitativa
Bennis & Nanus, 1985; Kotter, 1990.	<i>Nova liderança</i>	Líder como gestor de significado e visão enquanto <i>pivot</i> desse processo de gestão.

Na verdade, o modo transdisciplinar e iinter serviços de pensar e agir que a IP, por definição, exige, remete-nos para a necessidade urgente de compreensão da cultura que desejamos ajudar a criar; das variáveis presentes, para assim podermos actuar sobre elas no sentido da promoção do bem-estar e desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos, na convicção de que só então poderão eles próprios sustentar o desenvolvimento e bem-estar de outros – sabendo que *os últimos* da cadeia de *empowerment* e capacitação, são as crianças de 0 a 3 anos em risco de atraso de desenvolvimento. *Atrás*, num encadeamento de sinergias, estão a equipa de coordenação distrital, a supervisão, os profissionais de IP, as comunidades e as famílias.

Equacionando a *centralidade da liderança enquanto a habilidade de identificar uma necessidade de mudança, e de fazer com que essa mudança aconteça* (Schein, 1991: 2), propomos ligar o conceito de liderança essencialmente a *criar e mudar cultura*, mas também a *gestão*, por inerência das nossas funções estruturalmente atribuídas.

*As culturas organizacionais são criadas por líderes, e uma das mais decisivas funções da liderança pode bem ser a criação, a gestão, e – se e quando isso se possa tornar necessário – a destruição da cultura. Cultura e liderança são dois lados da mesma moeda, e nenhuma pode ser realmente compreendida por si só. Na verdade, há a possibilidade (...) de a única coisa realmente importante que os líderes fazem, ser criar e gerir cultura, e de o seu único talento, ser a habilidade para trabalhar com cultura* (Schein, 1991: 2).

A essência da cultura compreende as *assumpções básicas* e as *crenças* que, a um nível profundo, são partilhadas pelos membros de uma organização. Operam ao nível inconsciente, e definem o modo como a organização se vê a si mesma e ao meio envolvente. Estas *assumpções* e *crenças* são respostas aprendidas face aos problemas de sobrevivência do grupo, na interface com o ambiente externo, e na procura de resolução dos problemas de integração interna; tendem a ser tomadas como *infallíveis*, porque resolvem esses problemas repetidamente e de modo *fiável* (Schein, 1991). O *grupo* ou a *organização*, tornam-se assim a *localização* da cultura caracterizada por esses conteúdos, resultantes dessas experiências de grupo (Louis, cit. Schein, 1991: 7). Não será fácil defini-los, mas se pudermos demonstrar que um determinado conjunto de pessoas partilhou um número significativo/suficiente de importantes experiências no processo de resolver problemas externos e internos, durante um período significativo/suficiente, podemos assumir que essas experiências partilhadas as

conduziram, ao longo do tempo, a uma visão partilhada do mundo à sua volta, e do seu lugar nele; esta *visão partilhada* teve de acontecer durante tempo suficiente para que os valores que, numa fase inicial, ditaram as acções e as palavras dos elementos do grupo (eram a sua *face visível*), se transformem em *assumpções básicas*, que estão para além da consciência, determinando o modo como o grupo se relaciona com o ambiente, a sua concepção de realidade, tempo e espaço, de natureza humana, de actividade humana e de relações humanas (Schein, 1991: 14) – estas são, afinal, as componentes essenciais da construção do profissional de IP, enquadrado numa EID. Edgar Schein propõe um esquema de representação dos diferentes níveis de cultura e da respectiva interacção (1991: 14):

**Tabela 21 - Níveis de cultura e suas interacções (fonte: Schein, 1991: 14)**

<p><b>Artefactos e criações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologia</li> <li>• Arte</li> <li>• Padrões de comportamento visíveis e audíveis</li> </ul>	<p>Visíveis mas frequentemente indecifráveis</p>
<p style="text-align: center;">↓      ↑</p>	<p style="text-align: center;">↑</p>
<p><b>Valores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passíveis de teste em ambientes físicos</li> <li>• Passíveis de teste apenas por consenso social</li> </ul>	<p>Nível mais elevado de consciência</p>
<p style="text-align: center;">↓      ↑</p>	<p style="text-align: center;">↑</p>
<p><b>Assumpções básicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com o ambiente</li> <li>• Natureza da realidade, tempo e espaço</li> <li>• Natureza da natureza humana</li> <li>• Natureza da actividade humana</li> <li>• Natureza das relações humanas</li> </ul>	<p><i>Taken for granted</i> Invisíveis <i>Preconscious</i></p>

Neste sentido, a cultura *é um produto aprendido da experiência do grupo*; por isso, existirá apenas onde exista um *grupo*, com uma história comum significativa (Schein, 1991: 7).

Será importante explicitar o que compreendemos por “cultura”, na medida em que desejamos, no nosso contexto de actuação – a estrutura de IP de Aveiro – promover a construção de uma *cultura de profissionais de IP*, na convicção de que um sentimento de pertença a um grupo que a partilhe, será a fortaleza interna desses profissionais, que actuam em circunstâncias frequentemente *stressantes*. Schein (1991: 6) apresenta algumas definições de cultura propostas por vários autores, numa perspectiva organizacional; situando-nos na Estrutura de IP/Aveiro, parece-nos particularmente relevante a que aponta como cultura de um grupo ou organização, *as regras do jogo para acompanhar a organização, as linhas de orientação que um recém-chegado deve aprender para se tornar num membro aceite* (Schein; Van Maanen; Ritti & Funkhouser; cit. Schein, 1991: 6).

Poderão estes considerar-se traços visíveis da cultura de um grupo ou organização; mas é para nós essencial compreender *cultura* na essência: um conjunto de *assumpções e crenças básicas* que, sendo partilhadas pelos membros de uma organização, operam a um nível profundo, inconsciente, e definem de um modo *taken for granted* (operam como *dado adquirido*) a perspectiva que a organização tem de si mesma e do meio envolvente (no qual tem por missão intervir) (Schein, 1991: 6). Essas crenças e *assumpções* são respostas aprendidas pelo grupo face à necessidade de sobrevivência, e repetidamente provaram ser adequadas à resolução de problemas surgidos na *interface* com o mundo exterior, ou ao nível da integração interna. No seu conjunto, podem ser ensinadas a novos membros do grupo, como o modo *correcto* de perceber, pensar e sentir face aos problemas que têm por missão solucionar (Schein, 1991: 9).

### 3.3.3.1 - Promovendo a coesão nas organizações

Será importante para a coesão de um grupo ou organização, que a experiência partilhada entre os seus elementos na resolução das tarefas reais no âmbito da sua *missão*, seja em tal quantidade e qualidade, que permita evoluir para a construção de uma cultura desse grupo. Provavelmente, também na *Estrutura de IP/Aveiro*, encontraremos várias culturas operando no seio da unidade mais abrangente a que chamamos organização (Schein, 1991: 7); no nosso



caso, tratar-se-á da cultura da Equipa de Intervenção Directa, da cultura da Equipa de Supervisão, e da cultura da equipa de Coordenação Distrital. O desenvolvimento dessas *culturas parciais* é importante para o todo, na medida em que actua como elemento de coesão nos diferentes grupos de pessoas que, embora dentro da mesma organização, têm funções específicas, todas elas essenciais à consecução da missão que a todos congrega: a promoção de desenvolvimento e bem-estar emocional da criança em risco de atraso de desenvolvimento. Acreditamos que um grupo criará cultura se desenvolver um sentimento de confiança em si mesmo, uma espécie de auto imagem e auto estima colectivas, fundamentadas nas experiências (bem sucedidas, mas também nos insucessos e nas estratégias de com eles lidar) de resolução dos problemas internos e externos inerentes ao próprio desempenho que lhe está cometido. É esta *fortaleza interior* - que construirá gradualmente, que exige tempo e oportunidades de acção, em que as competências individuais e do grupo serão exigidas e postas à prova -, resultante de uma diversidade de vivências em comum na resolução de problemas reais, que se constituirá como *cimento* que ligará os valores, as crenças, os modos de pensar, sentir e agir do grupo no seu desempenho. Consideramos que, no nosso caso, os valores gerais da organização IP/Aveiro são *intocáveis*; não podemos esquecer que falamos de um *projecto* (porque existem na organização propriedades ainda *em projecto*, não podendo ainda falar-se de resposta institucionalizada), mas também nos referimos a uma estrutura cuja criação e regulamentação está legislada em Portugal, sendo que a maioria dos recursos humanos e materiais com que contamos resultam da aplicação da legislação em vigor; ainda, os valores defendidos apoiam-se numa vasta literatura resultante de investigação desenvolvida em vários países, mas também em Portugal (embora recente, como é o caso do estudo levado a cabo no contexto de intervenção do Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, que resultou na obra *Avaliação da Satisfação das Famílias em IP*, publicada em 2004. No caso de Aveiro, e no enquadramento do protocolo assinado em 1998 para a criação de uma estrutura pluriconcelhia de IP, os vários serviços comunitários acordaram que a definição de um modelo de intervenção e formação ficaria a cargo da equipa de coordenação distrital, em especial da Universidade de Aveiro (UA, que detém funções de formação e avaliação, numa perspectiva investigativa). O despacho conjunto 891/99 veio confirmar a essência do que já estava em prática, evidenciando-se a necessidade de enriquecer o modelo, objectivando

oferecer aos profissionais de IP, contextos de formação e reflexão sobre as práticas capazes de nutrir efectivamente as necessidades sentidas no terreno, na intervenção directa junto das famílias, crianças e comunidades.

O modelo de intervenção e formação eleito respeita os valores definidos na legislação em vigor e na literatura relevante; traduz também a essência do que se faz em formação de educadores de infância na UA; e na assumpção *Vygotskyana* de que a aprendizagem de nível profundo ocorre naquela zona óptima situada entre a ansiedade provocada por uma proposta demasiado difícil/demasiado afastada das capacidades actuais do aprendiz, e o tédio provocado por propostas que não constituem propriamente oportunidades de acção, na medida em que se situam no espaço amplamente dominado pelo indivíduo, não contendo portanto o elemento *desafio*, incapazes de provocar o fascínio imprescindível aos processos de aprendizagem de nível profundo, irreversível (Czickzentmihayli, 1979). Como Dewey sugere - *Uma grande parte da arte de ensinar reside em fazer com que a dificuldade dos problemas novos seja suficientemente grande de modo a constituir-se como desafio ao raciocínio, e suficientemente pequena para que, juntamente com a confusão que naturalmente acompanha os novos dados, se vislumbrem pequenas luzes algo familiares, das quais possam nascer sugestões úteis* (cit. Delisle, 2000: 26) -, procuramos oferecer aos profissionais de IP envolvidos na análise de informação necessária ao seu desempenho, oportunidades de vislumbrarem *a faísca* de aprendizagens já feitas e relevantes para o conhecimento em análise, em construção; oportunidades de estabelecerem *pontes* entre o conhecimento actual e o mais elevado, num crescendo incessante, pois que a IP é uma *transdisciplina* nunca acabada: constrói-se na reflexão dos diferentes profissionais, juntos e internamente disponíveis, sobre a intervenção face a cada família, em cada momento.

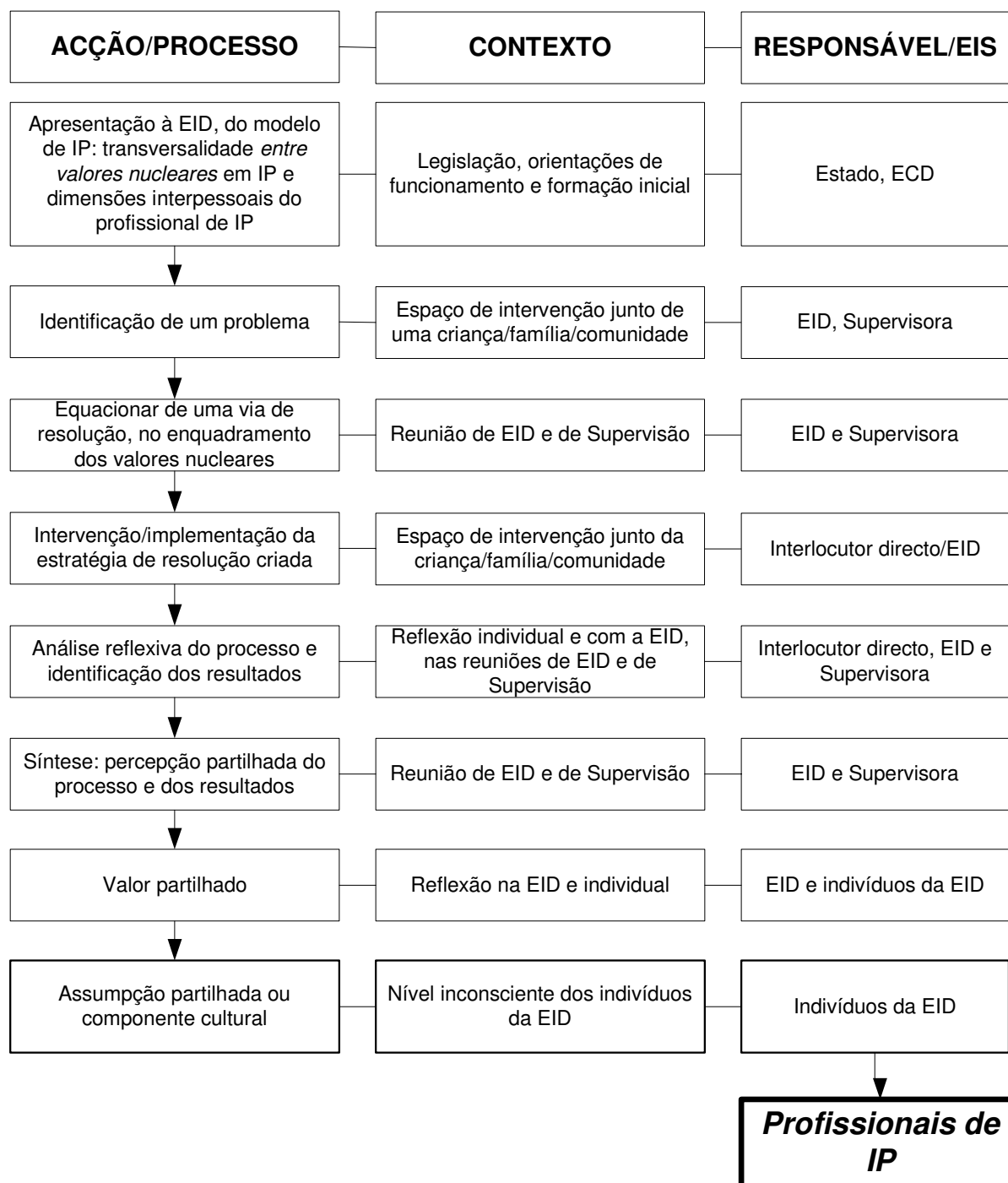
Pensamos que, para que um conjunto de pessoas desenvolva sentimento de pertença ao grupo, é necessário que sinta nele algo que o distinga de todos os outros, ainda que se trate de um discreto detalhe, mas que fará a diferença para essas pessoas; que a participação nesse grupo proporcione aos indivíduos conforto (psicológico), tornando-o único aos seus olhos e coração, ligando-os entre si e à sua missão... É este sentimento que desejamos apoiar, pois acreditamos ser gerador de sinergias essenciais ao sucesso da IP, disciplina profissional exigente e desgastante, se vivida em condições adversas, estéreis do ponto de vista emocional...

Num primeiro momento, o ambiente determina as possibilidades, opções e constrangimentos do grupo, actuando sobre a definição que o grupo faz da sua própria função ou tarefa; assim, o ambiente determina as assumpções que o grupo vai integrar como garantidas, inquestionáveis, após terem sido testadas com sucesso, determinadas formas de intervenção no ambiente; mas uma vez formadas, estas assumpções ou componentes culturais, vão influenciar o modo como o ambiente é percebido e intervencionado, ou seja, vão constituir *a cultura do grupo*.

Uma EID de IP, que tem como missão intervir como promotora da capacitação e *empowerment* das famílias e comunidades das crianças em risco de atraso de desenvolvimento, terá de partilhar uma *cultura*; e essa cultura terá de (segundo a literatura actual relevante) evoluir do processo de *testagem* pela EID, dos valores essenciais da IP, antes explicitados, i.e., o grupo só incluirá de facto um determinado valor nos seus conteúdos culturais se, tendo repetidamente aplicado esse valor na resolução dos problemas que se propõe solucionar, tiver sucesso e partilhar a percepção desse sucesso com todos os elementos do grupo, de tal modo que o valor inicial, proposto por alguém, ou mesmo imposto por legislação ou uma diferente posição hierárquica, se transforme em valor ou crença partilhada e, finalmente, em assumpção partilhada pelo grupo (a um nível inconsciente, tal como os hábitos se tornam inconscientes e automáticos). Este o processo de transformação cognitiva explicitado por Schein (1991: 15-21); esta a tarefa primordial da ECD/IP/Aveiro: gerar circunstâncias favorecedoras do evoluir deste processo, apoiando as EID's na transformação de valores externos/hipóteses/possíveis soluções dos problemas que enfrentam, em valores ou crenças partilhadas, e finalmente em assumpções do grupo, de tal modo se infiltraram nos seus modos de pensar e sentir, fugindo aos limites da consciência, passando a fazer parte, de facto, da pessoa/profissional de IP.

Inspiradas em Schein (1991: 16-21) e em Ventura (2006), propomos uma representação deste processo no campo específico da IP:

Tabela 22 - Processo de transformação cognitiva em IP.



Em todo este processo, será fundamental criar dinâmicas de suporte aos processos de tomada de decisão e à implementação das soluções criadas, de análise reflexiva dos processos vividos, de reformulação de estratégias; de partilha dos processos, sucessos e dificuldades vividas; a formação e o acompanhamento supervisiivo serão, por excelência, os principais meios para essa construção; mas também os outros eixos de acção da ECD concorrem, a nosso ver, para apoiar as EID's no processo de transformação cognitiva incontornável quando está em causa a apropriação de uma filosofia de intervenção tão diferente dos tradicionais modos de estar nas disciplinas e serviços de origem dos profissionais.

### 3.3.3.2 - Dinâmicas de construção de cultura

O trabalho de dinamização que vimos a desenvolver junto dos profissionais de IP do distrito de Aveiro, baseia-se no pressuposto de que os cinco valores nucleares enunciados para a IP na literatura relevante (por exemplo, Wollenburg *et. al.*, 1999; 2000; Espe-Sherwindt, 1993, 2000), decorrem de investigação perscrutadora da opinião das famílias de crianças de zero a três anos em risco de atraso de desenvolvimento, sobre as suas próprias necessidades relacionadas com a tarefa de criar e educar as suas crianças. E também na crença de que o despacho conjunto 891/99, cujo processo criador conhecemos, resulta do conhecimento construído pelos seus autores em contacto directo com contextos de prática reflexiva em IP, dispondo de formação e supervisão de extraordinária qualidade. Consideramos, pois, que ambos espelham bem o *mundo-da-vida*<sup>21</sup> dos utentes da IP: as crianças/famílias em risco de atraso de desenvolvimento.

Sabendo que, se queremos dinamizar uma estrutura de IP, se torna crucial compreendermos o *indivíduo-família* e o *indivíduo-profissional* de IP (na perspectiva de que são estes os agentes que queremos *tocar*, no pressuposto de que a criança só será de facto *tocada* por aqueles com

---

<sup>21</sup> *Mundo-da-vida* é a designação de um conceito proposto por Sergiovanni (2004: 26-27), que se refere ao material da cultura, essência de valores e crenças, expressão de necessidades, objectivos e desejos das pessoas, e fontes de profunda satisfação (sentido e significado).

quem tem estabelecida uma relação de vinculação, ou seja, a sua família<sup>22</sup>) a teoria de Habermas, filósofo e sociólogo alemão, (cit. Sergiovanni, 2004: 35), revela-se particularmente fecunda.

**Ilustração 7 – Indivíduo, cultura e comunidade.**



A solidariedade presente no sentimento de importância individual decorrente da atribuição de importância ao grupo social de que fazemos parte, é potencialmente capaz de assegurar que as

---

<sup>22</sup> É através da família / substituto que a criança se desenvolve, faz aprendizagens: a grande maioria das aquisições desenvolvimentais dependem da qualidade das relações que a criança experiencia com aqueles que com ela se relacionam de modo privilegiado, sendo os técnicos uma fonte de suporte às famílias no sentido de promover circunstâncias de vida que disponibilizem as pessoas para um protagonismo positivo de relações intrafamiliares, em especial com a criança-alvo da intervenção (McWilliam, 2002a).

*nossas histórias de vida individuais estão em harmonia com formas de vida colectivas (Habermas, op. cit: 2004: 35). A comunidade recorda-nos as nossas responsabilidades para com o bem comum (op. cit: 35). A cultura implica ter crenças comuns, mas a comunidade implica trabalhar com estas crenças comuns para um bem comum (Jones, op. cit: 35).*

A criação da estrutura e da disciplina de IP, implica a construção de uma *comunidade de aprendizagem*. Efectivamente, sabendo que a IP se constrói momento a momento, pelos profissionais das várias disciplinas e serviços presentes nas EID's, reflectindo a sua intervenção junto de cada família, em cada momento particular, solucionando os problemas dela decorrentes, e equacionando criativas vias de acção, parece-nos imprescindível a constituição de uma comunidade/contexto em que os profissionais desenvolvam uma estrutura diferente dos seus modos de agir convencionais, reflectindo o modo e os porquês da sua intervenção. Uma comunidade de aprendizagem exige relações, espaço, espírito e coração/afecto, memória e prática. Sergiovanni equaciona o conceito de *comunidade de aprendizagem* situado na escola; a sua aplicação aos contextos de IP parece-nos por demais pertinente: *à medida que a escola se transforma numa comunidade de relacionamentos, as ligações entre as pessoas são próximas e informais, as circunstâncias individuais são tidas em conta, a aceitação é incondicional, as emoções são legitimadas, o sacrifício do interesse pessoal de cada um para o bem da comunidade é comum, os relacionamentos são intrínsecamente valorizados, o conhecimento é valorizado e aprendido, os alunos são aceites e os outros gostam deles (2004: 80).*

De facto, acreditamos que, no contexto de IP, à medida que gradualmente a estrutura global de IP, e as equipas dos vários níveis estruturais (EID, ECD e Supervisoras) se transformam em comunidades de relacionamentos, os laços entre as pessoas estreitam-se, a nível pessoal e profissional/disciplinar e de serviços, a individualidade de cada um é respeitada e valorizada na medida em que é incorporada na construção comum, começa a verificar-se aceitação e apreço incondicional pelo outro no seu valor intrínseco; porque aceites, as emoções podem livremente ser partilhadas nos grupos, e todos se sentem confortados pela participação no grupo; o interesse e as preocupações pessoais desvanecem-se gradualmente, centrando-se a equipa no espaço comum, constituído pelas crenças, valores, assumpções, objectivos,

preocupações e sucessos do grupo, e pelo conhecimento em construção. Acreditamos que, naquilo que designamos por *paralelismo processual*, estes processos resultam em aceitação, apreço incondicional e empatia junto das famílias em apoio, transformando-se gradualmente a EID, e em especial, o profissional de IP que desempenha o papel de interlocutor directo junto da família, em elemento de suporte ao *empowerment* e capacitação da família.

Quando um conjunto de pessoas está ligado por ideias comuns, quando tem objectivos, valores e modos de ser e fazer comuns, as relações entre elas são fortalecidas: torna-se *uma comunidade de espírito e de coração* (Sergiovanni, 2004: 80).

*Tornar-se uma comunidade de relacionamentos (...) e de espírito implica o desenvolvimento de redes de pensamento que unam as pessoas, criando um sentido de pertença especial e um forte sentido de identidade* (Sergiovanni, 2004: 80).

Considerando os valores nucleares – desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva, com base num perfil profissional caracterizado por estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia do outro – que norteiam a nossa intervenção, consideramos que esta conceptualização se coaduna com o conceito pós-moderno de comunidade proposto por Furman: *A comunidade pós-moderna é uma comunidade da diferença. Baseia-se na ética da aceitação dos outros com respeito, justiça e apreço e numa cooperação pacífica dentro da diferença. É inspirada pela metáfora de uma rede interligada e interdependente de pessoas comprometidas com uma comunidade global* (op. cit.: 82). Na sociedade actual, caracterizada por crescente diversidade/multiculturalidade, é vital apoiar os grupos humanos na construção de sentimentos de pertença, confiança e segurança, imprescindíveis à criação de uma comunidade. A tónica que os pós-modernistas colocam na aceitação dos outros e na cooperação dentro das diferenças, enquanto garantes do desenvolvimento desses sentimentos, é para nós especialmente importante; o cerne da IP está exactamente na aceitação do outro na sua diferença (Santos & Portugal, 2005a) – outro/colega da EID, de outra disciplina e de outro serviço; outro/família em apoio, que tem a sua própria concepção de como criar/educar crianças, uma tarefa central da humanidade, em que as pessoas revelam de modo mais *agudo* a sua unicidade e especialização; é como se criar e educar as nossas crianças estivesse no topo das competências mais elaboradas, mais exigentes e ao mesmo tempo susceptíveis, altamente



passíveis de serem afectadas pela mudança das circunstâncias em que decorre a nossa vida – é por isso que a IP se torna um tão grande desafio para nós, profissionais habituados a gerir o espaço/instituição em que trabalhávamos (e continuamos a trabalhar, no *outro espaço* do nosso horário) – aqui, num espaço que não é dominado por nós, o domicílio da família, seu contexto natural, é-nos pedido que trabalhemos com famílias que vivem de modos diferentes do nosso (todos nós vivemos de maneira diferente, temos os nossos próprios valores, crenças, assumpções básicas, e segundo elas criamos rotinas e rituais que nos confortam, que enquadram a nossa vida); que as apoiemos incondicionalmente, apreciando o seu valor intrínseco, comunicando com elas com autenticidade e empatia; sendo estimulantes, no sentido de apoiar na construção de conhecimento sobre si mesmas, as suas crianças, e as comunidades em que vivem, e promovendo a sua autonomia. Focalizando o nosso olhar nas interações que protagonizam com as suas crianças, e apoiando-as na sua promoção; identificando as suas forças e transmitindo-lhes essas *descobertas*, ajudando-as a criar novas forças, a gerar e utilizar novos recursos; actualizando continuamente o *quadro* da intervenção, incorporando novas informações, se e só se pertinentes à nossa finalidade (capacitação e *empowerment* da família, disponibilizando-a para a promoção do desenvolvimento e bem estar da criança em risco), e ajudando as famílias a considerar todos os *dados* disponíveis; e, talvez o mais difícil, problematizando a nossa própria postura no processo, no enquadramento de todos estes valores.

*As culturas de colaboração partilham crenças comuns sobre o valor do indivíduo e do grupo. Caracterizam-se por componentes como o elogio, o apreço, a ajuda, o apoio, o encorajamento e a consideração das diferenças como oportunidades de aprendizagem* (Nias, Southworth & Yeomans, cit. Sergiovanni, 2004: 82), (...) e *são também construídas sobre uma crença nos valores de abertura, temperadas com o respeito pela segurança individual e colectiva, (...) não devendo ser consideradas como livres de conflitos ou confortáveis* (Nias, op.cit.: 82).

Na verdade, entre várias comunidades integradas num todo abrangente, partilhando uma mesma cultura, pode haver diferenças, que podem ser vistas como potencialmente enriquecedoras, e respeitadas. Amitai Etzioni (op. cit.: 82-83), ao propôr o processo que designa de *descentralização com princípios*, cria o espaço para que várias comunidades diferenciadas possam manter as suas particularidades culturais, reconhecendo-se contudo

enquanto partes integrantes do todo, honrando *compromissos firmes, tanto para com a sua unicidade, como para com a sua estrutura partilhada* (op. cit.: 83).

Este será um enquadramento ideal para considerarmos as culturas parciais das EID's de IP, de âmbito concelhio, integradas em comunidades culturalmente tão diversas como Ílhavo, Anadia e Sever do Vouga, por exemplo, mas comprometidas com valores comuns, os que norteiam a estrutura distrital de IP. Na verdade, a diversidade entre elas é bem visível quando apresentam o trabalho que desenvolvem na comunidade em que intervêm e de que fazem parte, e que é bem patente no modo como envolvem os serviços da comunidade no suporte às famílias, na criação de dinâmicas conducentes a uma maior equidade e autonomia das famílias na procura de respostas às suas necessidades, nas estratégias que implementam para otimizar a identificação de crianças com necessidade de apoio pela IP; analisando os modos de agir eleitos, claramente identificamos diversidade em valores, crenças e assumpções relativamente a aspectos tão cruciais como estratégias de comunicação com pessoas e serviços, ou dinâmicas de sucesso na mobilização de comunidades. Salvaguardando sempre o respeito pelos valores nucleares da IP, e protagonizando uma intervenção estimulante, sensível e promotora da autonomia das famílias e comunidades; trabalhando em equipa inter ou transdisciplinar, promovendo articulação de serviços comunitários, e apoiando as famílias na criação e implementação do Plano Individualizado de Apoio à Família.

### 3.3.3.3 - Apoiando o processo de construção da *transdisciplina IP*

Numa lógica de suporte à estrutura de IP, será crucial que a ECD e a Supervisão apoiem as EID's nos processos de abordagem dos contextos e das pessoas, na identificação dos problemas, no equacionar das intervenções mais assertivas, nas intervenções propriamente ditas, na reflexão e na (eventual) reformulação. À estrutura de IP preside uma ideologia, claramente operacionalizada em princípios norteadores que, numa dinâmica de transversalidade, enformam a acção profissional: intervenção baseada na comunidade, articulação de serviços da comunidade, abordagem pautada pelos *valores nucleares da IP* e, no caso de Aveiro, e o perfil do profissional de IP/dimensões interpessoais de Estimulação, Sensibilidade e (promoção de) Autonomia das famílias, inspiradas no modelo de Educação Experiencial criado e desenvolvido por Ferre Laevers e colaboradores e aplicado ao campo da

IP por Portugal e Santos (2003a e 2003b). Este conjunto de valores serve a função normativa de guiar o grupo no desempenho da função social que lhe é cometida, oferecendo um manancial de recursos – bibliografia, formação, supervisão, reuniões mais alargadas de divulgação e reflexão em torno de questões relevantes à IP, como congressos e simpósios, e reuniões mais restritas como as que designamos por *Inter-EID's*, e de Dinamizadores -, capaz de alimentar as necessidades inerentes ao desempenho das iniciativas desenvolvidas pelo grupo/EID para intervir de forma eficaz no sentido de apoiar os esforços de emancipação (capacitação, *empowerment*) das famílias de crianças de zero a três anos em risco de atraso de desenvolvimento.

Acreditamos que um bom trabalho de coordenação, terá como resultado uma razoável congruência entre os valores normativos (estabelecidos por legislação e pela ECD, explicitados em documentos internos e nacionais) e as assumpções ou pressupostos do grupo, interiorizados através do processo de transformação cognitiva já descrito. Isto significará que os indivíduos do grupo/EID, após tomada de conhecimento (por formação, documentos, e supervisão) do conjunto de valores normativos que presidem à sua responsabilidade profissional<sup>23</sup>, vão conhecer a realidade em que se espera que intervenham: as famílias/crianças em risco, as comunidades, a EID, a Supervisora, a ECD... É este o contexto em que vai desenhar-se a sua intervenção; numa determinada lógica de actuação (decorrente de todos os elementos que acabámos de descrever – valores, pessoas com quem e *para quem* trabalha, dinâmica de articulação de serviços comunitários e em transdisciplinaridade), vão identificar problemas, equacionar soluções/vias de intervenção, e pô-las em prática; vão ter sucessos e insucessos; se, em EID, mas muito em especial no contexto da EID em reunião de supervisão, reflectirem os processos e analisarem os resultados, e partilharem de facto os frutos deste trabalho, poderão gradualmente eleger valores e práticas que se transformaram em *seus* porque experienciaram repetidamente a sua aplicação com sucesso, dissipando-se as dúvidas iniciais quanto à sua adequabilidade, e eliminando (eventuais) barreiras à sua

---

<sup>23</sup> Quando a um profissional de um dos serviços comunitários envolvidos na IP por despacho interministerial, é indicado que faça *IP*, espera-se que o seu desempenho se situe no enquadramento oferecido pelo DC 891/99, e nas Orientações de Funcionamento de IP de Aveiro.

apropriação, passando eles a fazer parte da sua maneira de ser e de estar, de *naturalmente* responderem aos problemas que se lhes deparam, constituindo-se, afinal, como *sua* cultura. Constituirão, assim, o *material* que guiará o comportamento do grupo, que lhe *ditará*, para além da consciência, como perceber, pensar e sentir sobre as coisas, as pessoas, os eventos (Argyris; Argyris & Schön; cit. Schein, 1991: 19), e as relações, dinâmicas, entre todos eles. Porque acreditamos na respectiva validade, desejamos criar condições para que os elementos das EID's adotem, de facto, os valores nucleares da IP como *os seus* valores, identificáveis por um observador externo nas suas palavras, nas suas declarações, mas essencialmente nas suas acções, no modo como abordam as situações do dia a dia da sua intervenção, das mais singelas às mais complexas. Como referem Ouchi, Pascale e Athos, e Peters e Waterman (op. cit.: 17), uma razoável congruência entre os valores partilhados pela organização/IP (neste caso, os valores nucleares de IP e os do modelo de Educação Experiencial), e as suposições ou pressupostos resultantes do viver conjunto do grupo na resolução dos problemas inerentes à tarefa que lhe é cometida, funcionará como fonte de identidade e de sentido da missão do grupo/EID.

*Uma vez que o grupo adquira uma história, adquirirá também uma cultura* (op. cit: 39).

A cultura (de um grupo) forma-se rapidamente. Após algumas reuniões, o grupo forma uma linguagem própria, atribui os seus próprios significados aos eventos – resultantes da história do grupo -, e desenvolve suposições acerca de si mesmo e do meio envolvente que começam a operar como *filtros silenciosos nas suas percepções* (op. cit.: 41). É frequente estarmos junto de um grupo (a que não pertencemos) e assistirmos a conversas cujo significado pleno sentimos *escapar-nos*; apesar de compreendermos as palavras a serem usadas, podemos *adivinhar* que o que as pessoas do grupo compreendem da mensagem, não é o mesmo que nós; as experiências de um grupo transformam os conteúdos semânticos presentes nos enunciados dos indivíduos desse grupo, adquirindo eles uma *especificidade tácita* tangível apenas aos seus membros, oculta a indivíduos externos.

#### **3.3.3.4 - Socialização na cultura de IP**

Numa estrutura de IP, em que todos os profissionais têm um serviço e uma disciplina “de origem”, e lhes é pedido que situem a sua actuação em IP na convergência das diferentes

disciplinas e das diferentes lógicas dos vários serviços comunitários presentes na EID, é uma preocupação constante da estrutura de coordenação, não deixar ao acaso a inclusão de novos elementos. A formação inicial e contínua, o endoutrinamento, a socialização, são áreas de grande investimento (Schein; Van Maanen; Van Maanen & Schein; Ritti & Funkhouser; cit. Schein, 1991: 42). Problemas a este nível, podem atrasar ou estagnar a intervenção empreendida, ou originar a saída do/s elemento/s não socializados (por demissão ou despedimento). Será importante alcançar um nível óptimo de socialização, em que cada novo elemento se disponibilize internamente para contribuir com o seu melhor para a missão da organização, mas mantenha espírito crítico e reflexivo, essencial à compreensão de (eventuais) mudanças no ambiente, que exijam inovação.

#### **3.3.3.5 - Reuniões de trabalho e comunicação nos diferentes grupos em IP**

Mesmo os comuns problemas quotidianos da vida organizacional, como reuniões improdutivas, dificuldade em explicitar uma ideia, ou instruções aparentemente sem a clareza suficiente para assegurar correcta implementação, podem ser produtivamente analisados na perspectiva cultural, e não relacionando-os com traços de natureza individual; em vez de atribuímos problemas de comunicação interpessoal a falta de clareza na exposição, a uma atitude defensiva, ou a problemas de semântica, e de os classificarmos como *ruídos*, podemos *realmente* compreendê-los se buscarmos explicações culturais, simplesmente reconhecendo que as falhas na comunicação frequentemente têm origem em diferenças reais no modo como pessoas pertencentes a diferentes unidades culturais, percebem e compreendem as coisas (Hall; Schein; cit. Schein, 1991: 41). Será útil apoiar os profissionais de IP no desenvolvimento de uma atitude que pode sintetizar-se assim: quando sentires vontade de fazer um juízo sobre alguém, procura transformar esse juízo numa questão! Uma questão que possa ajudar-te a compreender o real, e não a julgá-lo. Por exemplo, se ao fazeres um *primeiro contacto* a uma família recentemente sinalizada à estrutura de IP, sentires que a mãe que te atende, se opõe à tua entrada na casa, em vez de assumires de imediato uma atitude defensiva, pergunta-te: porque não quer esta mãe que eu entre? Que experiências prévias terá tido com profissionais de serviços comunitários em sua casa? Terei eu avisado com a necessária antecedência, para que ela tivesse podido preparar-se para a minha chegada? Estarei eu a

passar, através do meu olhar, da minha postura, do meu gesto, uma mensagem de disponibilidade interna, de aceitação do Outro, ou não? Qual será a atitude desta família face a visitas de estranhos? Etc, etc... Há uma imensidão de possíveis explicações para os comportamentos que exibimos e, no caso da IP, é responsabilidade do profissional, identificá-las; essa é uma parte importante do seu trabalho. Em primeiro lugar, o objecto primeiro do exercício reflexivo imprescindível à IP, é o próprio profissional, as seus sentimentos, as suas cognições na interface com as famílias (e com os seus pares, a supervisora, os elementos da comunidade, etc.) Também ajuda se o profissional se colocar na perspectiva da família, i.e., se procurar sentir e pensar como se fosse a pessoa da família com quem está a interagir, considerando todas as variáveis relevantes que conhece, e que lhe compete identificar através da interacção com a família. Frequentemente, também um simples transpor da situação para a própria vida do profissional, ajuda a desenvolver uma perspectiva mais esclarecida: como me sentirei eu se, num momento da minha vida, necessitar do apoio de Intervenção Precoce? Se me bater à porta um qualquer profissional de IP, e me abordar do modo como eu estou a fazer? Estas competências reflexivas serão, cremos, tanto mais optimizadas quanto mais oportunidades o grupo tiver de construir *modos de colaboração*; a colaboração ocorre quando os profissionais se encontram de modo consistente – frequente, sistemático – para partilhar informação, saberes, dúvidas, sucessos e insucessos, alegrias e tristezas. Sandall e Schwartz equacionam vários factores preditivos de colaboração eficaz:

- Tempo adequado para a equipa se encontrar;
- Respeito pelos contributos do Outro;
- Confiança;
- Comunicação eficaz;
- Participação de todos os membros da equipa;
- Competências para identificar objectivos pertinentes e desenvolver estratégias para os alcançar (2003: 25).

Alguém com responsabilidades ao nível da promoção do crescimento e eficácia de um grupo numa perspectiva cultural, preocupar-se-á em dotar o grupo de instrumentos que possam ser utilizados no sentido de tornar as reuniões de trabalho mais produtivas, e no sentido de incrementar a comunicação no seio do grupo. Sabendo que um grupo precisa de tempo

consistentemente passado junto para desenvolver uma cultura própria, é contudo importante equacionar a necessidade de manter a abertura do grupo ao exterior; manter flexíveis os limites, e portanto, a comunicação com o meio envolvente – numa EID de IP, esta competência é fundamental, pois que se pretende uma intervenção *baseada na comunidade*, i.e., promotora de processos de capacitação e *empowerment* da própria comunidade, que assim estará atenta à expressão das necessidades de todos os seus habitantes, muito em especial das famílias de crianças pequenas em risco ou desvantagem.

### 3.3.3.6 - Eficácia e motivação dos profissionais de IP

Sergiovanni (2004: 138-144) analisa conceitos como eficácia, motivação e empenho do professor em contexto escolar. Apoiámo-nos no seu texto, por nos parecer um contributo relevante para a promoção de qualidade em IP, e por acreditarmos que, apesar de diversos, ambos os contextos profissionais têm muito em comum no que refere a estas temáticas.

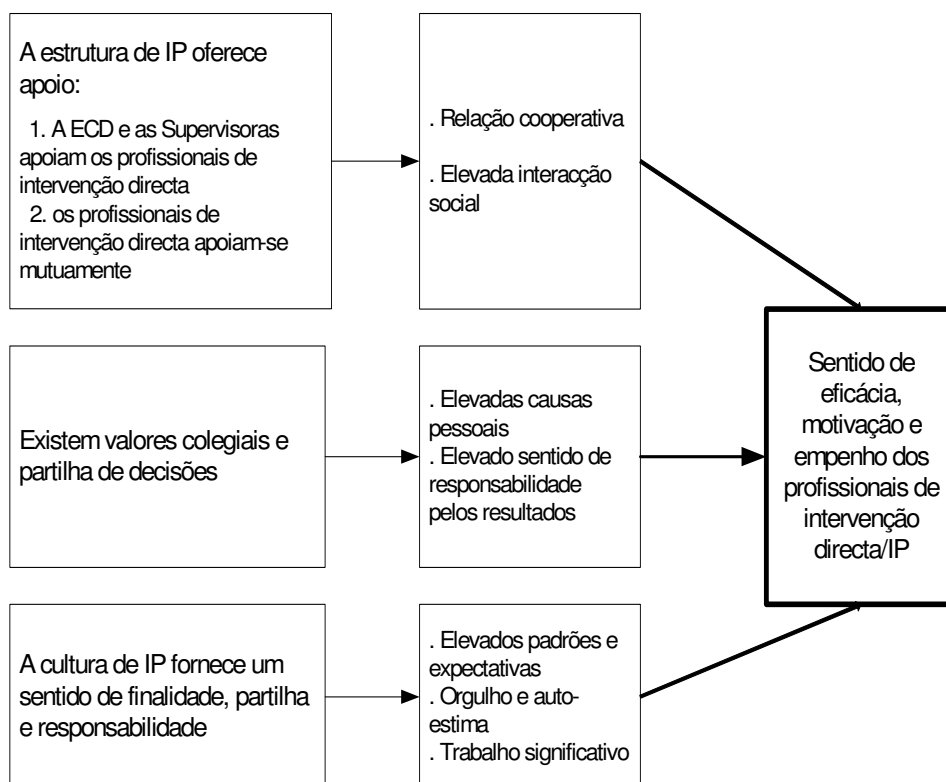
Ashton e Webb (op. cit., 139) verificaram que o sentido de eficácia do professor no seu próprio desempenho, correspondia a uma forte crença na capacidade dos alunos para aprender, bem como na sua própria capacidade para ensinar. Esses professores eram mais calorosos, mais atentos às necessidades dos alunos, e mais disponíveis para as iniciativas e respostas dos alunos; naturalmente, os alunos eram mais implicados nos processos de ensino-aprendizagem e mais interactivos com os professores, apresentando níveis mais elevados de sucesso escolar. Segundo estes autores, se equacionarmos devidamente o sentido de eficácia dos professores, é possível promover o seu aumento. *Elevados níveis de motivação e empenho parecem estar relacionados com níveis elevados de eficácia* (Ashton & Webb, op.cit.: 139), sendo possível relacionar vários factores com esses níveis elevados: contextos escolares caracterizados por entejuda e apoio, partilha e colegialidade nos processos de ensino-aprendizagem, sentido de finalidade e partilha mútuos como base para uma cultura de responsabilidade na escola. *A conjugação destes factores contribui para uma relação de cooperação, elevados níveis de interacção, maior responsabilidade pessoal pelos resultados, parâmetros e expectativas mais elevados, bem como a noção da importância e do significado do processo de ensino* (op. cit., 139).

Sophie Fachada, num estudo sobre *factores motivadores dos profissionais em IP*, realizado em 2004-05, no contexto da estrutura de IP de Aveiro, concluiu existir elevada motivação dos profissionais para o trabalho em IP (média de 4.40); identificou como áreas de preocupação para uma estrutura como a de coordenação e supervisão, algumas dimensões que apareceram positiva e significativamente correlacionadas com a motivação para trabalhar em IP: o garantir a integridade física e psicológica dos profissionais de IP, o facto de o exercício de funções *em IP* corresponder a uma opção dos profissionais, o conhecimento antecipado da possibilidade de vir a exercer funções nesta área, a estabilidade e promoção profissional proporcionadas pelo trabalho em IP, a satisfação face aos recursos existentes, a equidade de remuneração face ao trabalho nesta área. Algumas variáveis identificadas como apresentando fortes potenciais para melhorar os aspectos referidos pelos profissionais como menos positivos, foram o reconhecimento do trabalho pela família, pelos amigos e pelos superiores dos serviços de origem, bem como a *Supervisão global da EID* (Fachada, 2005: 41-62).

No esquema seguinte, propomos a visualização de algumas destas ideias aplicadas à IP:



Tabela 23 - Factores a considerar na análise do sentido de eficácia, motivação e empenho dos profissionais de IP (adap. Sergiovanni, 2004: 140).



### 3.3.3.7 - Produtividade

A produtividade é um fenómeno cultural por excelência, tanto ao nível dos pequenos grupos de trabalho, como ao nível da organização global (Schein, 1991: 44). Verifica-se que, em norma, quando os elementos de uma organização estabelecem uma ligação entre os seus próprios interesses e os da organização, o resultado é alta produtividade (op. cit.: 43).

No caso da IP, esta asserção tem guiado os nossos esforços de construir uma linguagem de *nós*, por oposição à de *nós e os outros* (Forest & Pearpoint, 1997: 90), numa perspectiva de aceitarmos que, por um lado, os problemas humanos nos tocam, nos afectam a todos, e por outro, de acreditarmos que, quando algo acontece a uma pessoa, passa a ser possível acontecer a qualquer um de nós, na condição humana que partilhamos. Pensamos que esta forma de estar

em IP resultará numa verdadeira competência de actuar centrado no outro, e numa entrega plena ao desenvolvimento dos objectivos da IP, da EID, das famílias, que desejam afinal cuidar e educar o melhor possível os seus filhos, nas circunstâncias reais em que vivem; como todos nós.

Só pode existir cultura se houver um grupo, e se não existir cultura, não podemos falar de *grupo*, mas de *aglomerado de pessoas*. Assim, *o crescimento do grupo e a formação da cultura podem ser vistos como dois lados da mesma moeda, resultando ambos de actividades de liderança*. Precisamos, pois, de compreender como é que as crenças, os valores e as assumpções básicas de dinamizadores, líderes ou promotores de uma organização ou grupo podem transformar-se nas crenças, valores e assumpções partilhadas, *consensualmente validadas* pelo grupo, transmitidas aos novos elementos como *o modo correcto* de sentir, pensar e agir no grupo, no desempenho da missão que lhe está cometida. Este *código de conduta* engloba duas dimensões: a externa, que tem a ver com a concepção que o grupo tem do meio envolvente, e de como sobreviver nele, e a interna, que respeita ao modo como o grupo define as relações entre os seus elementos, por forma a assegurar a sobrevivência num ambiente em mudança, através de um desempenho eficaz (em que se inclui a respectiva avaliação), e da criação de conforto (psicológico) interno (Schein, 1991: 50-51).

Inicialmente, (também) o ambiente determina as possibilidades, opções e restrições do grupo chamado a nele intervir, obrigando à definição da tarefa e do modo como a desenvolver, em função dele. Contudo, uma vez que o grupo tenha partilhado e repetidamente testado valores na sua intervenção, e esses valores se tenham transformado em assumpções básicas, portanto, uma vez presente uma *cultura*, ela vai afectar o modo como o ambiente é percebido e definido. Sergiovanni (2004: 26-27), baseando-se na estrutura proposta pelo filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas, apresenta os termos *mundo-da-vida* e *mundo-dos-sistemas*, e explana a sua importância e interdependência; objectivando analisar as variáveis presentes nas organizações da sociedade desde famílias a outras organizações mais complexas, como as escolas, propõe os conceitos de *ciclo de reprodução cultural* e *ciclo de reprodução material*. Podemos representá-los como segue:

Tabela 24 - O ciclo de reprodução cultural (Sergiovanni, 2004: 27).

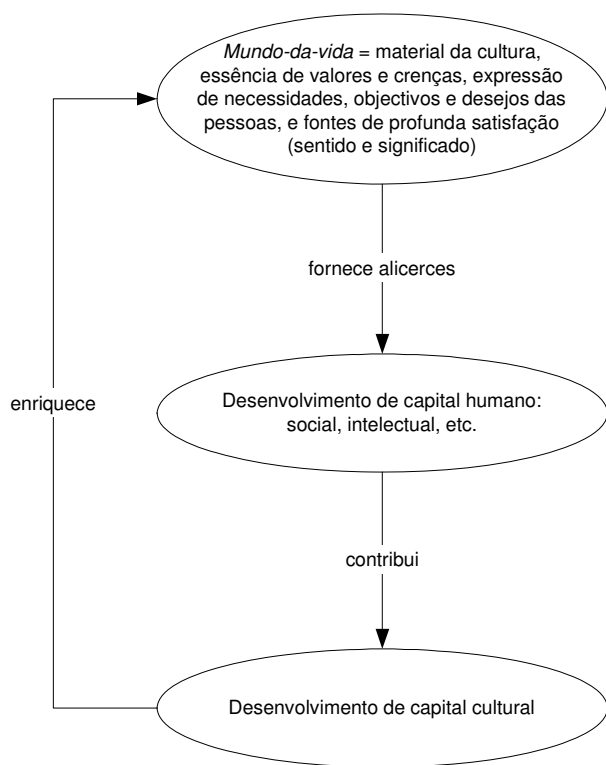
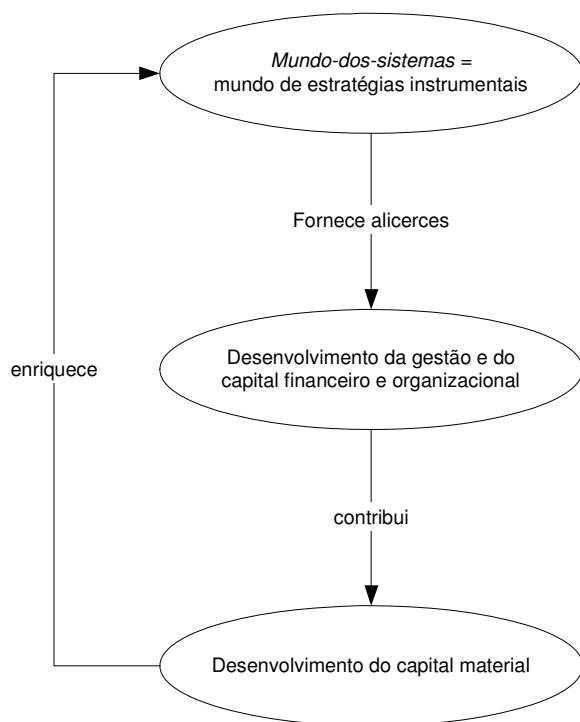


Tabela 25 - O ciclo de reprodução material (Sergiovanni, 2004: 27).



Ambos os mundos são importantes para as organizações, formais ou informais. O primeiro compreende *objectivos, normas, crescimento e desenvolvimento*; o segundo é *um mundo de eficiência, resultados e produtividade*. Se em *equilíbrio adequado*, ambos se engrandecem mutuamente. Sabendo que um dos dois mundos será sempre *gerador*, para *que esta relação seja benéfica* para ambos, portanto, para as organizações, *o mundo-da-vida tem de ser produtivo, tem de ser a força que conduz o mundo-dos-sistemas* (op. cit.: 27-29).

Em IP, organização que tem como finalidade oferecer suporte à Pessoa em desvantagem, em *crise*, torna-se uma prioridade garantir que o mundo-dos-sistemas seja, de facto, *enformado e alimentado* pelo mundo-da-vida. De facto, em situação de vulnerabilidade, em que está em causa desenvolvermos as forças necessárias à tarefa de cuidar e educar os filhos, torna-se crucial que os nossos valores e crenças, sonhos, desejos e necessidades sejam os ditames das estratégias instrumentais que a comunidade propõe para nos apoiar.

#### **3.3.3.8 - Questões de adaptação externa e de integração interna (do grupo)**

Quando o objectivo é promover a qualidade numa qualquer acção de intervenção na comunidade realizada por um grupo de indivíduos, há que distinguir entre os aspectos relacionados com a adaptação externa do grupo – o ciclo que qualquer sistema deve ser capaz de manter na relação com o ambiente em mudança em que se propõe intervir, e que inclui a consecução da tarefa em si -, e as questões de integração interna – conjunto de processos que estão na origem da criação de um sentimento de pertença ao grupo, que o torna capaz de realizar coisas que indivíduos sozinhos não alcançariam (Schein, 1991: 52; 65). Na verdade, a transformação de um somatório de pessoas que estão a fazer algo juntas num grupo, exige o crescimento e manutenção de relações entre elas e, simultaneamente, a concretização da tarefa que estão a realizar (op. cit: 65).

A descrição que Schein (op. cit.: 52-82) faz das principais questões presentes nas duas dimensões, parece-nos particularmente fecunda no campo da IP; a Tabela 26 e a Tabela 27 sintetizam estas ideias.

**Tabela 26 - Os problemas de adaptação externa e sobrevivência do grupo (adap. Schein, 1991: 52-65)**

1. Missão nuclear, tarefa essencial, funções e estratégia
2. Objectivos operacionais derivados da missão
3. Meios (para alcançar os objectivos definidos)
4. Critérios para medir/avaliar resultados obtidos
5. Estratégias de correcção/remediação

Apesar de se encontrarem na sequência cronológica em que teoricamente ocorrem, uma vez completado um *primeiro ciclo*, cada organização estará provavelmente a operar em vários níveis em simultâneo.

Qualquer novo grupo ou organização deve desenvolver um consenso acerca da sua missão, da sua *razão de existir* (op. cit.: 52). Esse será o ponto de partida para a evolução de um sentido de identidade, algo que, uma vez constituído, o distinguirá de todos os demais. Essa será uma informação fundamental do seu *cartão de visita* à comunidade: o assumir de uma função a cumprir, de um serviço a prestar.

Contudo, essa definição não garante consenso acerca dos objectivos concretos que, uma vez alcançados, resultarão no cumprimento da missão. É preciso que os elementos do grupo cheguem a acordo, com base nas suas próprias *assumpções básicas*, e na informação disponível (por exemplo, na legislação que cria o grupo, ou em regulamentos internos, etc.) sobre os componentes em que se desdobrará um abrangente mas normalmente vago conceito de missão.

O grupo, enquanto grupo, não poderá desempenhar a sua missão se não chegar a consenso acerca dos meios adequados para alcançar os objectivos definidos, e por tanto, do cumprimento da tarefa. O tipo de estrutura interna que emerge no sentido de dar resposta aos objectivos da organização, e que resulta da conjugação das capacidades e conhecimento que os elementos do grupo põem ao dispor da realização da tarefa e dos recursos de que dispõem, face às “*intenções externamente orientadas dos fundadores*” (op. cit.: 57) ou líderes. Ocorre uma *complexa interacção entre os propósitos externamente ditados* (pelos fundadores,

coordenadores ou líderes), e as internas dinâmicas interpessoais; desta conjugação decorre a unicidade e a coesão de cada grupo.

O problema nuclear de qualquer organização, é conciliar desempenhos na concretização da tarefa que lhe é cometida, com os problemas de integração interna. Ou seja, a coesão e eficácia de um grupo dependem do equilíbrio que for encontrado entre as questões de adaptação externa, e as de integração interna – do modo como o grupo e os seus líderes ou dinamizadores forem capazes de gerir as dinâmicas da sua especificidade interna (que dependem de factores como a pessoalidade e o profissionalismo de cada elemento, o seu papel e estatuto no grupo, a qualidade da comunicação intra-grupo, a explicitação e partilha da própria missão e das *regras do jogo*, etc.), face à exigência que lhe é feita do exterior, traduzida na sua função ou tarefa, considerando os limites e os recursos disponíveis.

Schein (op. cit.: 65-82) sistematiza os problemas de integração interna que afectam o desempenho do grupo, e que por isso têm de ser considerados quando se busca a optimização do seu desempenho.

**Tabela 27 - Os problemas de integração interna (adap. Schein, 1991: 65-82).**

1. Desenvolvendo uma linguagem comum e categorias conceptuais
2. Fronteiras/limites no grupo, e critérios para inclusão e exclusão
3. Estratificação: critérios para diferenciação de influência e poder
4. Relações entre pares: critérios para intimidade, amizade e amor
5. Critérios para disposição de recompensas e punições
6. Religião e ideologia: consenso sobre como gerir o que não é passível de ser gerido, e explicar o inexplicável

Na estrutura de IP em que se situa esta intervenção, tem sido dedicada especial atenção às três primeiras categorias:

- Há um forte investimento na formação inicial (que se pretende participada por todos os elementos a intervir no terreno), e noutras unidades de formação, designadamente, o curso sobre *Conceitos e Práticas de Qualidade em Intervenção Precoce - o Plano Individualizado de Apoio à Família*, proposto e aceite/financiado pelo PRODEP através do

Centro de Formação de Professores sediado na Universidade de Aveiro, com a frequência de uma turma por ano lectivo (concretizaram-se duas edições, estando autorizada pelo menos mais uma, pelo Conselho Científico Coordenador da Formação de Professores, contudo, foi *congelada* por falta de verba), e o curso *Crescer: do nascimento aos três anos*, do qual houve já duas edições (em Setembro de 2003 e Maio de 2005), a primeira financiada pela Unidade de Investigação *Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação* (UICCPSF) e pelo Departamento de Ciências da Educação da UA (DCE-UA), e a segunda, pela Administração Regional de Saúde do Centro/Sub-Região de Saúde de Aveiro, tendo sido abrangidos neste momento, sessenta e quatro profissionais de IP e oito alunos do curso de licenciatura em Educação de Infância da UA. Nestes e noutros contextos de formação, incluindo a Supervisão, as reuniões Inter-EID's, as conferências e os congressos de IP que temos vindo a promover em Aveiro (as primeiras, em Fevereiro de 2001, financiadas pela UICCPSF e pelo DCE-UA; os últimos, em Outubro de 2004 e em Novembro de 2007, em colaboração com a Associação Nacional de IP, e as Universidades do Minho e do Porto), procuramos divulgar ideias e práticas, tornar comuns conceitos e linguagens, que serão a expressão da essência de uma cultura de IP por todos partilhada, assente em valores, crenças, assumpções partilhadas pelos profissionais que, nos seus contextos de trabalho directo, põem em prática as hipóteses construídas através das experiências de formação e supervisão e, face aos resultados obtidos, as elegem como *os seus* modos de estar, pensar, sentir e agir em IP.

- O modo como a maioria dos profissionais acede ao grupo, isto é, passa a fazer parte da estrutura de IP, está para além da nossa intervenção directa. Contudo, temos vindo a promover reuniões de trabalho com os responsáveis dos respectivos serviços e instituições, pessoas de quem depende a sua nomeação para estas funções, bem como a sua efectiva disponibilização para este âmbito de actuação<sup>24</sup>; é nosso objectivo informar sobre a essência/filosofia da IP, e sobre as exigências de funcionamento/procedimentos dela decorrentes. Pretendemos assim que, cada vez mais, as pessoas designadas para IP, o

---

<sup>24</sup> Todos os 118 profissionais de IP de Aveiro pertencem a diversos serviços comunitários, dedicando à área da IP apenas uma parte (menor) do seu horário de trabalho semanal.

sejam por revelarem um perfil adequado à função que delas se espera. Cremos ser esta uma variável crucial para a qualidade em IP.

- Na medida em que a IP é uma estrutura criada por legislação em Portugal (Despacho Conjunto 891/99, de 19-10), e que é nesse enquadramento que nos revemos, as hierarquias segundo as quais nos organizamos, correspondem às previstas nos normativos em vigor. Esta equipa de investigação situa-se na Equipa de Coordenação Distrital, com funções de nível *funcional*, explicitadas no DC 891/99, como anteriormente referimos, tendo delegado as funções de supervisão que o despacho lhe confere, em profissionais que, no exercício de IP, revelaram um perfil de excelência para o efeito. À medida que os trabalhos foram evoluindo, foi adquirindo evidência, a necessidade de haver em cada Equipa de Intervenção Directa (EID), uma figura que designámos por *dinamizador*. As EID's, de âmbito concelhio, e também a nível *funcional*, são responsáveis por programar e implementar a intervenção, designadamente, seleccionar os casos para apoio em IP, elaborar o plano anual de actividades da equipa e respectivo relatório, organizar o *dossier* técnico-pedagógico de cada criança/família, designar, de entre os seus elementos, aquele que vai intervir directamente com cada criança/família (salvaguardando que deverá haver primordialmente um único interventor directo junto da criança/família, representando toda a equipa – condição necessária ao estabelecimento de uma relação de confiança entre técnico e família, base da intervenção), e identificar e articular com os recursos comunitários formais e informais pertinentes ao projecto de vida de cada família. As dinamizadoras das EID's (esta função é exercida no feminino nas doze EID's) têm funções essencialmente de ordem estrutural (ver anexo 4), i.e., a sua intervenção situa-se essencialmente na gestão do tempo e recursos da EID, mas numa perspectiva de capacitar os outros elementos para optimizarem essa gestão.
- Não está explicitado, nesta estrutura de IP, qualquer critério para gestão de relações interpessoais nas EID's; pensamos que uma tal explicitação seria muito artificial, porque totalmente estranha na cultura portuguesa. O modo como os grupos gerem as relações internas fica inteiramente ao seu critério, a não ser quando clara e directamente interfere com a prestação; mesmo nestes casos, não é fácil a intervenção da supervisora e/ou da ECD.



- Para além da motivação e orientação intrínseca, ditada pelo sentido de profissionalismo de cada um, não existem (ainda) recompensas ou punições neste sistema. Da experiência que temos até ao momento, podemos concluir que deveria estar estabelecido um modo inequívoco de avaliar o desempenho dos profissionais de IP, permitindo evitar que famílias em desvantagem por factores de risco estabelecido, biológico ou envolvental, fossem sujeitas à intrusão de maus profissionais de IP nas suas vidas.
- Também esta dimensão nos parece pouco desenvolvida neste contexto de intervenção. Contudo, há momentos da vida dos grupos / EID's / ECD / Supervisoras, em que se torna crucial obter explicação para o inesperado, inexplicável ou injusto. Por exemplo, a morte de uma criança em apoio, ou um comportamento completamente desenquadrado das normas de relacionamento tacitamente aceites entre os elementos dos grupos (como já aconteceu, de modo muito agudo), geram crises difíceis de gerir; uma ideologia forte poderia ser o bálsamo que apoiaria o grupo na tarefa de lidar com esses eventos. Parece-nos que, ao nível do grupo, não existe uma tal força – talvez porque, felizmente, esses episódios são raros, não havendo portanto uma frequência que permita uma construção de grupo; quando tal acontece, emergem os modos de lidar individuais, que se entrecruzam ou não, consoante a sua convergência e a proximidade/intimidade/aceitação entre os indivíduos.

Em conclusão, a qualidade de desempenho do grupo dependerá da harmonia que possa alcançar entre os factores de adaptação externa e os de integração interna - a capacidade de realização da organização depende das exigências e limites impostos pelo meio envolvente, mas também das características intrínsecas aos membros do grupo, e da conjugação de ambas as dimensões em cada momento da vida dinâmica do grupo.

Segundo Schein (1991: 86-111), as *assumpções básicas* à volta das quais se constroem os paradigmas culturais, são (1) a relação da humanidade com a natureza, (2) a natureza da realidade e da verdade, (3) a natureza da natureza humana, (4) a natureza da actividade humana, e (5) a natureza das relações humanas. Em IP, as três últimas dimensões são cruciais; todo o trabalho, nos diversos níveis contextuais (Coordenação – supervisão - profissionais de IP directa – famílias - crianças), assenta numa ideologia de base: a atenção e o genuíno respeito pela pessoa, a confiança, uma crença incondicional no valor do potencial humano

enquanto fonte de poder para a mudança desenvolvimental, a evolução para mais elevados níveis de funcionamento e bem-estar, e nas relações interpessoais enquanto meio para a operar. É a este nível que procuramos intervir, i.e., as dinâmicas que temos vindo a provocar têm como objectivo ajudar a construir profissionais (supervisoras e de intervenção directa) que partilhem esta crença, e que, em equipa, descubram os melhores modos de apoiar as famílias em desvantagem, capacitando-as também a elas para desenvolverem esta crença em si mesmas, nas suas crianças, e nas comunidades em que estão incluídas.

Os processos de liderança estão inevitavelmente intrincados com os processos de construir cultura; na maioria das teorias, as questões identificadas como geradoras dos processos de construção de cultura, correspondem às identificadas como as funções da liderança nos grupos em que *essa* cultura está a emergir (Schein, 1991: 171).

Cultura será o resultado da aprendizagem de um conjunto de pessoas implicadas na resolução dos problemas que se lhes deparam no desempenho da sua função colectiva; o processo da sua construção envolve partilha entre todos os elementos ao nível da identificação e definição do problema, e do reconhecimento de que uma hipótese de resolução criada e aplicada teve continuamente sucesso. Objectivando aferir a nossa acção em busca de dinâmicas eventualmente capazes de promover a qualidade da intervenção do grupo/organização da IP, será crucial compreendermos os estádios por que passam os grupos, desde a sua formação até à maturidade.

Tabela 28 - Estádios da evolução dos grupos (fonte: Schein, 1991: 191)

<i>Estádio</i>	<i>Assumpção dominante</i>	<i>Foco sócio-emocional</i>
<b>1. Formação do grupo</b>	<b>Dependência:</b> <i>O líder sabe o que devemos fazer.</i>	<b>Auto orientação</b>  O foco emocional situa-se em (1) inclusão, (2) poder e influência, (3) aceitação e intimidade, e (4) identidade e papel.
<b>2. Construção do grupo</b>	<b>Fusão:</b> <i>Somos um grande grupo; todos gostamos uns dos outros.</i>	<b>Grupo como objecto idealizado</b>  O foco emocional localiza-se na harmonia, conformidade e procura de intimidade. As diferenças entre os membros do grupo não são valorizadas.
<b>3. Trabalho do grupo</b>	<b>Trabalho:</b> <i>Conseguimos ter um bom desempenho, porque nos conhecemos e mutuamente nos aceitamos</i>	<b>Missão e tarefa do grupo</b>  O foco emocional está no cumprimento da tarefa, no trabalho de equipa, e na necessidade de manutenção da boa ordem de trabalho no grupo. As diferenças entre os membros do grupo são valorizadas.
<b>4. Maturidade do grupo</b>	<b>Maturidade:</b> <i>Sabemos quem somos, o que queremos, e como o obter. Temos tido sucesso, por isso devemos estar certos, devemos estar no bom caminho.</i>	<b>Sobrevivência e conforto do grupo</b>  O foco emocional é posto na preservação do grupo e na sua cultura. A criatividade e as diferenças dos membros são encaradas como ameaças.

A construção da cultura decorre das iniciativas do grupo ao lidar com as ansiedades resultantes da assumpção que em cada estágio é dominante. As dinâmicas de liderança atenderão ao foco sócio-emocional que em cada momento domina a atenção do grupo e são, portanto, muito diferentes em cada estágio.

Chegada à maturidade, após uma longa e rica história de empreendimentos bem sucedidos e partilhados, a organização criou padrões próprios de perceber, pensar e sentir as coisas, as

peçoas, os eventos, as relações, tanto na interface com o meio envolvente, como no contexto das relações internas; também criou necessidade e espaço para um certo tipo de líder(es); assim, podemos dizer que os líderes criam culturas, mas as culturas, por sua vez, criam a sua próxima geração de líderes (Schein, 1991: 313).

### 3.3.3.9 - O papel da ECD/IP

A Equipa de Coordenação Distrital de IP (de Aveiro, neste caso) ocupa estruturalmente um espaço privilegiado para promover a aplicação de dinâmicas que, potencialmente, favorecem a partilha de valores e crenças entre os elementos dos grupos em IP (equipas de intervenção directa e de supervisão).

Schein (1991: 223-243) identifica duas ordens de mecanismos poderosos no processo de imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo, colocando-as, assim, *no lugar certo* para poderem ser testadas na resolução dos problemas que no desempenho da sua missão se lhe deparam e, em última instância, se tiverem repetidamente sucesso, transformar-se em cultura.

Os mecanismos primários, mais poderosos, são:

**Tabela 29 – Mecanismos primários para imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo (fonte: Schein, 1991: 223-243).**

<b>Mecanismos primários p/imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>i. Consistentemente prestar atenção, medir e controlar variáveis que (o líder) pretende relevar junto do grupo;</li><li>ii. Controlar as próprias reacções (do líder) face a incidentes críticos e crises organizacionais;</li><li>iii. Modelação de papéis, formação e supervisão;</li><li>iv. Definição de critérios para atribuição de recompensas e de <i>status</i> na organização;</li><li>v. Critérios para recrutamento, selecção ou promoção dos profissionais.</li></ul>

Os mecanismos secundários, mais ambíguos e difíceis de controlar, e menos poderosos em si mesmos, podem contudo ser um poderoso reforço dos mecanismos primários, se o líder disso estiver consciente e for capaz de os controlar. São eles:

Tabela 30 - Mecanismos secundários para imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo (fonte: Schein, 1991: 223-243).

<b>Mecanismos secundários p/imbuir valores e crenças na vida quotidiana do grupo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>i. A estrutura da organização (níveis de funcionamento, hierarquias, etc.);</li><li>ii. Os sistemas e procedimentos organizacionais, que incluem as rotinas que a caracterizam;</li><li>iii. O <i>design</i>, o aspecto dos edifícios, a <i>personalidade</i> do espaço físico ligado à organização;</li><li>iv. As histórias, lendas, parábolas enaltecidas, valorizando determinados eventos ou pessoas;</li><li>v. Os documentos produzidos internamente explicitando a filosofia da organização (folhetos de apresentação e explicitação da função, orientações de funcionamento, etc.).</li></ul>

Todos passam claras mensagens sobre a cultura que se pretende cultivar; são cruciais na inclusão de novos membros. O seu poder na organização dependerá em larga medida da clareza e consistência que as assumpções culturais que traduzem, tiverem nos próprios líderes que as propõem.

A cultura organizacional compreende o conjunto de assumpções básicas que o grupo toma como certas, significados partilhados que, após continuada e partilhada validação, lhe oferecem o padrão de reconhecimento da natureza da realidade, do tempo, do espaço, das pessoas e das relações. Este paradigma cultural, o mais profundo e fortemente arraigado nível da cultura, responde à necessidade humana de consistência e ordem (Schein, 1991: 244). Afecta a maioria dos traços da organização, i.e., a sua estratégia, estrutura, processos, sistemas de recompensa e controlo, e rotinas diárias. Se surge uma crise na organização que exige um processo de mudança na sua resolução, esse processo iniciar-se-á ao nível da estratégia, estrutura e procedimentos.

### **3.3.3.10 - Liderança e formação, evolução, transformação e destruição da cultura**

*A função única e essencial da liderança é a manipulação da cultura* (Schein, 1991: 317). Na verdade, da análise dinâmica da cultura organizacional ressalta a evidência do papel crucial da liderança na formação, evolução, transformação e destruição da cultura (op. cit.: 316). Ela é

criada, em primeira instância, pela acção *do líder*, que propõe ao grupo as suas próprias assumpções relevantes à missão que pela sociedade lhe é conferida; fortalece e ajuda a *nutrir* a cultura em formação; se a cultura se torna disfuncional, apoia o grupo no processo de *desaprender* algumas das suas assumpções culturais, e aprender outras, mais ajustadas à realidade actual. A função da liderança envolve apoiar o grupo na implementação das suas próprias assumpções e pressupostos, aprofundando e fortalecendo a cultura em formação, observando e escutando para identificar o que é necessário desenvolver em cada momento para assegurar o equilíbrio e a sobrevivência do grupo, apoiando-o na evolução para novas assumpções culturais; *sem liderança, os grupos não seriam capazes de se adaptar às condições ambientais em mudança* (op. cit.: 317). Na tabela 31 ilustra-se o *desdobramento* da função dos líderes nas competências e acções deles esperadas em cada um dos estádios da evolução da cultura e da organização/grupo.

Tabela 31: Função da liderança na evolução da cultura e da organização (fonte: Schein, 1991: 314-327).

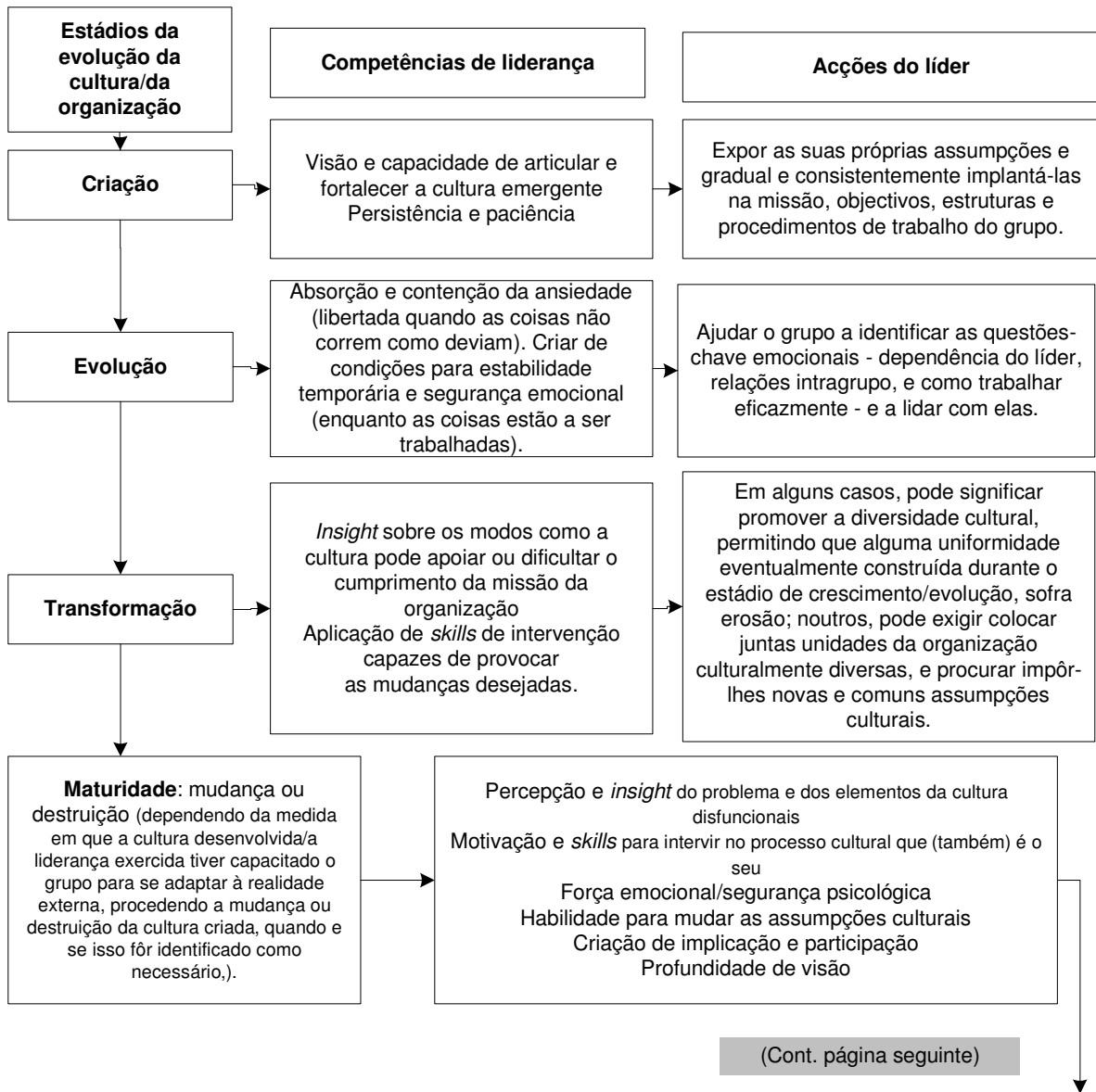


Tabela 32 - Função da liderança na evolução da cultura e da organização (fonte: Schein, 1991: 314-327) (continuação).

- Identificar o problema, localizar os factores disfuncionais (incluindo-se a si mesmo).
- *Desmontar* a própria organização/cultura, dizer às pessoas que não está tudo bem, e que tem de haver mudança. Isto exige que, em paralelo, o líder demonstre ao grupo que a sua dedicação e compromisso para com ele (grupo), estão para além do seu interesse pessoal, que genuinamente se importa com o bem estar e desenvolvimento da organização. Exige do líder a força psicológica necessária para absorver a ansiedade que a mudança provoca no grupo, permanecendo contudo suportivo para a organização, ainda que alguns dos seus elementos se zanguem e obstruam deliberadamente a sua intervenção e a do próprio grupo. É possível que o líder se torne o alvo da fúria e do criticismo, na medida em que cumpra a inevitabilidade de desafiar algumas das assumpções mais caras ao grupo, por vezes, são mesmo aquelas que foram as suas originais fontes de crescimento, orgulho e identidade.
- Se é preciso desistir de uma assumpção (porque actualmente não serve os propósitos do grupo), há que redefini-la ou substituí-la; cabe ao líder induzir a “redefinição cognitiva” (p. 324), articulando e expondo ao grupo novas visões e conceitos, apoiando-o no processo de *trazer à superfície*, rever e mudar algumas das suas assumpções básicas.
- Na convicção de que só ocorrerá verdadeira mudança no grupo se os seus elementos a desejarem e nela forem participantes activos, o líder ouve as pessoas, genuinamente considera as suas participações, demonstrando-lhes que, sem a sua implicação, não só ao nível da execução, mas também da criação, a vida e a missão do grupo não seriam viáveis.
- É crucial que o líder seja capaz de, através da observação e interacção com o grupo, adquirir uma profunda visão dos pensamentos e sentimentos das pessoas, identificando os factores internos e externos que afectam o grupo, e os que resultam da dinâmica entre ambos. Só assim, e numa atitude de certo modo paradoxal de distanciamento do grupo enquanto nele vive, poderá fazer incidir a sua intervenção naquilo em que importa realmente intervir, i.e, nos comportamentos ou dinâmicas que espelham as “mais profundas assumpções do grupo acerca da natureza da realidade e da sua própria identidade em relação com o meio envolvente”. Ainda: as propostas de mudança do líder devem ser “correctas”, no sentido em que resolvam de facto os problemas-chave do grupo, e encaixem noutras assumpções culturais nele enraizadas.



No processo de construção da cultura de IP em que estamos empenhadas é inevitável que pessoas e serviços, e respectivas dinâmicas, passem por um processo de mudança. Na verdade, a abordagem que se pede é muito inovadora relativamente aos modos de pensar e agir individuais e dos serviços de origem dos profissionais que integram a estrutura de IP. Pensamos que uma das variáveis que mais influirá na adesão individual à mudança por nós proposta, será a própria formação pessoal, o tipo de experiência pessoal e profissional do indivíduo, bem como as oportunidades de reflexão que teve ao longo dessa experiência de vida; destas componentes dependerão largamente os conceitos de Humano, de Família, de Relações Interpessoais e de Comunidade construídos.

### **3.3.4 – Liderança ambígua ou dispersa**

*Nesta nova sociedade comunicante, que aprende e se desenvolve de um modo diferente, torna-se fundamental redescobrir a importância do pensamento e dos seus processos (...)* (Tavares, 1996: 21).

Toda a verdadeira mudança envolve ansiedade, resistência e sentimento de perda, mas *uma vez compreendidas as ansiedades da perda, tanto a tenacidade do conservadorismo como a ambivalência de instituições em transição se tornam mais claras* (Marris, cit. Fullan, 1991: 31).

Novas propostas de compreensão da realidade obtêm sempre uma certa reacção ambivalente; inicialmente, de oposição dos sujeitos, que procuram fortalecer-se no domínio de *skills* e relações já dominadas; contudo, o domínio que resulta deste *impulso conservador* facilita o acesso a novas ideias, a novas formas de ser, de estar e de agir.

A diferença entre mudança voluntária e imposta não é irrelevante, quando se procura a compreensão destes processos. Mas em qualquer caso, qualquer inovação proposta só será assimilada se o seu significado for partilhado pelos sujeitos envolvidos (Marris, cit. Fullan, 1991: 31). Enquanto indivíduos, partilhamos o sentido dos significados com o grupo/sistema social em que nos inserimos (op. cit.: 32).

Também Schön afirma que *toda a mudança real envolve passar através de zonas de incerteza... a situação de se estar no mar, de se estar perdido, de se confrontar mais informação do que aquela com que se pode lidar* (op. cit.: 31-32).

Parece inevitável, na sociedade de hoje, que caminhemos para um modelo de organização, em IP/Aveiro, em que a liderança seja perspectivada como *uma acção dispersa que percorre a organização na sua totalidade, não propriamente um atributo de líderes formais* (Bryman, 1996: 283-284), no enquadramento das respectivas funções. Pensamos, contudo, que a estabilidade na constituição das EID's será uma condição de base para que a eficácia e a produtividade fique garantida, e consequentemente, o respeito pelos direitos das crianças e das famílias destinatárias da IP, num modelo de mais autonomia e *empowerment* em todos os grupos estruturais da organização.

### **3.3.5 - Liderança reflexiva ou organizações baseadas na relação**

Face a tudo o que anteriormente expusemos, cremos dever investir na transformação da estrutura de IP/Aveiro numa *organização baseada na relação* (OBR).

Numa OBR, existem entre profissionais, famílias e crianças, *relações de qualidade* – caracterizadas por confiança, apoio e crescimento -, e é nestas que se baseia todo o trabalho que lá se realiza. As relações são valorizadas não por corresponderem a um discurso *simpático* ou agradável, mas porque se crê realmente que elas são a pedra-de-toque do sucesso na organização. A estrutura organizacional, a missão e o estilo supervisão são os eixos do processo de construção de uma OBR. Bertachi (cit. Parlakian, 2001: 1) descreve sete características que as OBR, tipicamente, exibem, e que a seguir se apresentam:

Tabela 33 – Características das organizações baseadas na relação (Bertachi, cit. Parlakian, 2001: 1).

<b>Características típicas das OBR</b> (Bertachi, cit. Parlakian, 2001: 1)
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Metas mutuamente partilhadas</b> – expressas em <i>colaboração</i>, e definidas numa <i>declaração da missão</i> da organização.</li><li>- <b>Compromisso com evolução e mudança</b> (na organização) – demonstrada quando a organização aprende da experiência, questiona o <i>status quo</i> e opera mudanças; esta consciência assegura que itens como enunciados de missão e de visão, políticas e procedimentos reflectem acuradamente as metas, necessidades e valores da organização.</li><li>- <b>Compromisso com reflexão sobre o trabalho desenvolvido</b> – institucionalizado através de supervisão que encoraja a aprendizagem a partir da experiência.</li><li>- <b>Respeito pelos indivíduos</b> – promovido através da aceitação dos indivíduos, tanto pelas suas forças como pelas suas fraquezas, caracterizado por confiança e estima entre colegas.</li><li>- <b>Perspectiva ecológica / contexto</b> – reconhecimento de que o ambiente influencia o indivíduo nele, e vice-versa.</li><li>- <b>Comunicação aberta</b> - crença partilhada no valor dos pensamentos, ideias e <i>feedback</i> dos outros.</li><li>- <b>Estabelecer de perfis de desempenho para os profissionais</b> - instituídos através de largamente disseminadas e aceites definições de excelência profissional; todos os elementos do pessoal são encorajados a aprender e a crescer em direcção a esses <i>standards</i> organizacionais.</li></ul>

Estas características constituem, a nosso ver, o enquadramento para as interacções entre supervisores e supervisandos, entre colegas/pares, e entre profissionais e famílias. Esta explicitação e partilha de pressupostos promove, por exemplo, que a direcção da organização valorize devidamente a reflexão sobre a acção, e os tempos e a qualidade da supervisão. Por considerarmos ser deveras ilustrativo das dimensões propostas para a organização deste tipo de abordagem, optámos por apresentar de seguida o *Instrumento de Auto-Avaliação de Liderança (Reflexiva)*, desenvolvido por Parlakian e Seibel (2001: 20-21):

**Tabela 34 - Liderança Reflexiva: Instrumento de Auto-Avaliação<sup>25</sup>**

<b>AUTO-AVALIAÇÃO DA LIDERANÇA: serei um supervisor/líder reflexivo?</b>			
Face aos enunciados abaixo, pontue o seu desempenho em 1 (raramente), 2 (às vezes) ou 3 (sempre).			
1. Numa discussão, sou capaz de ver áreas de concordância entre opiniões divergentes	1	2	3
2. Lidero dando o exemplo, não apenas palavras.	1	2	3
3. Estou atento às evidências de bom trabalho prestado, e dou aos profissionais <i>feedback</i> positivo.	1	2	3
4. Reconheço o valor do humor no local de trabalho.	1	2	3
5. Tenho uma visão/perspectiva sobre a orientação/via que a estrutura/centro/ projecto/liderança pretendem seguir, e sou capaz de a transmitir a outros.	1	2	3
6. Quando alguma coisa corre mal com algum dos profissionais da minha equipa, eu disponibilizo-me para ajudá-lo a pensar sobre o assunto, a analisar o problema e a desenvolver uma abordagem para o resolver.	1	2	3
7. Sinto-me confortável ao dizer a outros que não sei a resposta a uma determinada questão.	1	2	3
8. Empenho-me pessoalmente em que celebremos como equipa, as nossas datas memoráveis (exemplo: 10 anos de existência formal da estrutura de IP/Aveiro).	1	2	3
9. Tenho formas de lidar com as pressões da minha posição/papel que me permitem pensar de modo estratégico mesmo no meio de uma crise.	1	2	3
10. Focalizo o trabalho da estrutura/centro/ projecto/liderança nas crianças e famílias que servimos.	1	2	3
11. Certifico-me de que as pessoas sabem que é seguro partilharem as suas opiniões e dizerem o que realmente pensam e sentem.	1	2	3
12. Encorajo as pessoas a dizerem-me o que necessitam para trabalhar bem e, sempre que possível,	1	2	3

<sup>25</sup> Fonte: Parlakian, R., & Seibel, N. (2001). *Being in charge* (1ª ed.). Washington D.C.: The Zero to Three Center for Program Excellence, p. 20-21..

asseguro que o obtêm.			
13. Ausculto a opinião dos outros e envolvo os profissionais nas tomadas de decisão.	1	2	3
14. Devolvo aos outros a oportunidade de tomada de decisão, sempre que apropriado.	1	2	3
15. Crio oportunidades para me manter actualizado nas questões relevantes à IP.	1	2	3
16. Penso antes de agir.	1	2	3
17. Reúno regularmente com os profissionais que dependem de mim.	1	2	3
18. Solicito aos profissionais de IP, <i>feedback</i> sobre a minha própria performance.	1	2	3
19. Tenho um mentor ou supervisor na organização/estrutura de IP.	1	2	3

### Resultados da auto-avaliação da liderança: o meu estilo supervisiivo é reflexivo?

- Se as suas respostas foram maioritariamente 1's:

A supervisão reflexiva pode ser nova para s ou a sua organização. Pode estar a sentir-se inseguro(a) ou desconfortável ao usar estas práticas. Considere a possibilidade de frequentar um curso sobre supervisão reflexiva e organizações baseadas na relação, ou solicite que a sua organização empreenda uma reestruturação interna. Fazer algumas leituras sobre supervisão reflexiva também pode ajudar. Muito importante, será encontrar um/a mentor/a com quem possa trabalhar para construir competências nesta área; por exemplo, a análise conjunta de registos vídeo do seu desempenho supervisiivo, será uma excelente via para identificar as suas forças e áreas de desenvolvimento.

- Se as suas respostas foram maioritariamente 2's:

A supervisão reflexiva não é inteiramente nova para si; contudo, talvez esteja hesitante quanto à implementação da sua prática. Situando-se nas áreas que identificou com 1's, trabalhe com o/a seu/sua supervisor/a para identificar actividades e experiências que o/a ajudarão a desenvolver esses *skills* e a usá-los com confiança. Considere a possibilidade de aprender mais

acerca de supervisão reflexiva e de trabalho baseado na relação. Uma boa possibilidade, será também participar numa conferência externa sobre este tema.

- Se as suas respostas foram maioritariamente 3's:

Você sente-se à vontade supervisionando reflexivamente a sua equipa e integrou muitas facetas desta abordagem no seu trabalho quotidiano. Como pode você expandir o seu conhecimento e continuar a crescer? Quais são as suas áreas desenvolvimentais ou objectivos pessoais? Discuta com o seu mentor ou supervisor, quais poderão ser as suas próximas metas em termos de desempenho. Será identificando melhores técnicas de gestão do *stress*? Desenvolvendo as suas próprias sessões de formação ou apresentando comunicações sobre supervisão reflexiva e trabalho baseado na relação? Fazendo o papel de mentor junto de um elemento da equipa mais *resistente/desafiador*? Desenvolva um plano de promoção de *performance* que continue a envolvê-lo e a estimulá-lo, enquanto complementa a sua experiência de trabalho com participação em conferências externas e em aulas.

- Sugestão para enriquecer a utilização deste instrumento: peça aos elementos da sua equipa que lhe dêem *feedback* do seu trabalho como supervisor/líder, através do preenchimento deste instrumento. Será sensato contratar um consultor externo ou pedir a uma terceira pessoa, neutra, que agregue a informação e o ajude a interpretá-la. Por vezes, receber *feedback* deste tipo, pode ser *esmagador*, pelo que, no processo de interpretação e extracção de sentido desses dados, se deverá procurar a perspectiva e orientação de outrem. Naturalmente, o seu plano de desenvolvimento profissional, deve reflectir estas opiniões sobre o seu trabalho.

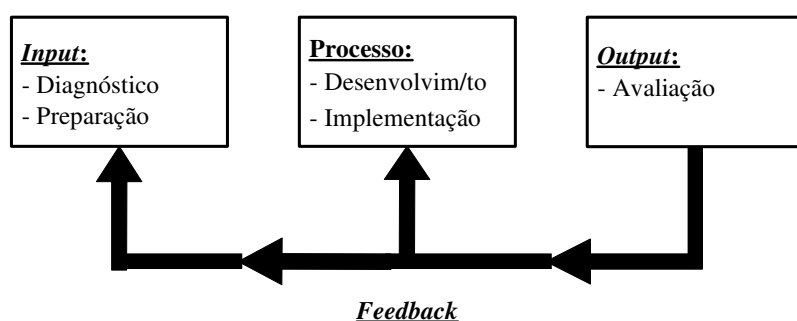
### 3.4 - Formação e supervisão em IP

A formação inicial e contínua, e a supervisão, são dimensões cruciais quando se procura qualidade em intervenção na infância, em particular, junto de infância em risco – por se tratar de uma população em desvantagem por um conjunto de circunstâncias multidimensional, exige um conhecimento específico, uma fortaleza interna que necessita ser restaurada a par e passo, por continuamente ser posta à prova em situações de intervenção frequentemente *stressantes* e altamente exigentes, do ponto de vista técnico como humano.

### 3.4.1 - Formação

No desempenho da função que consiste em promover formação dirigida aos profissionais da estrutura de IP de Aveiro, que nos está cometida pelo DC 891/99, e pelo Protocolo para IP/Aveiro, temos organizado os nossos esforços segundo um modelo simples de *abordagem sistemática a programas de formação*, como lhe chama Kirkpatrick (1993: 16), sumariamente representado na ilustração 8.

Ilustração 8 – Uma abordagem sistemática a programas de formação (fonte: Kirkpatrick, 1993: 16).



Partindo de um momento inicial de diagnóstico – em que os dados são os que nós próprias recolhemos, através de observação dos desempenhos (não em situação de intervenção directa, mas em momentos de análise e reflexão sobre as práticas: reuniões *Inter-EID's*, de Supervisão, nas sedes das EID's, e outros contactos com os profissionais de intervenção directa e com as supervisoras) e de *escuta* das opiniões dos formandos/profissionais de IP, preparamos todos os momentos de formação que directamente proporcionamos – seleccionamos conteúdos, metodologias, estabelecemos calendarização, equacionamos destinatários (por exemplo, em 2005-06 e 2006-07, participaram na formação inicial em IP, elementos da comunidade que a EID seleccionou por tê-los considerado elementos-chave no âmbito da sua intervenção, portanto, no processo de *empowerment* e capacitação das famílias em apoio), e outros recursos/elementos que gradualmente vamos identificando como relevantes ao fim em vista. Após o processo de desenvolvimento e realização propriamente ditos, provocamos a avaliação do processo pelos próprios formandos, e dos produtos, apenas ao nível dos dados de observação que colhemos em momentos de análise e reflexão sobre as

práticas, por nós promovidos. Não foi ainda possível realizar uma avaliação da satisfação das famílias, ou do próprio desenvolvimento das crianças em apoio, no âmbito de um estudo longitudinal, durante um razoável período de tempo, como seria adequado para o fim em vista. A análise e reflexão sobre os dados de avaliação colhidos, tem vindo a enquadrar as decisões que posteriormente tomamos no âmbito da formação em IP.

### **3.4.2 - Supervisão**

Trabalhar com famílias e crianças em risco de atraso desenvolvimental, frequentemente convivendo com situações de doença, destruturação familiar e pobreza severa, evoca por vezes fortes respostas emocionais por parte dos profissionais de IP, em especial nos visitantes domiciliários, abalando os seus valores e crenças pessoais, e requerendo o uso de competências que poderão não ter sido desenvolvidas em formação ou experiências de trabalho prévias (Copa & Wollenburg, 1999: 3). O impacto positivo da intervenção depende dos processos vividos pela família, no seu desejo de se tornar capaz, com poder, com um sentido de controlo sobre a sua própria vida, criando as suas crianças, participando na comunidade, experienciando sentimentos de bem-estar emocional e implicação. A experiência indica que dar oportunidade ao profissional de intervenção directa de reflectir sobre o seu trabalho, pensar e falar sobre as interações com as crianças e famílias, num contexto de reuniões de trabalho psicologicamente confortáveis e seguras, sob orientação de um supervisor, é crucial para o sucesso da intervenção.

No modo particular como, no campo de acção oferecido pelo normativo em vigor, a ECD/IP/Aveiro perspectiva e operacionaliza o seu desempenho, merece destaque a criação da estrutura de Supervisão, a apoiar as doze equipas de intervenção directa de Aveiro, desde Setembro de 2002 (apesar de ter havido anteriormente tentativas frustradas, por falta de recursos humanos). Uma equipa de três a cinco supervisoras, a tempo parcial (entre Novembro de 2004 e 31 de Agosto de 2006 contámos com uma das supervisoras em horário integral, condição que se revelou de grande importância para a qualidade do trabalho, e que foi possibilitada pelo Ministério da Educação, entidade patronal da supervisora em causa, seleccionada pela ECD em função do perfil de adequação a essas funções que revelou no exercício de funções de IP directa), tem vindo a assegurar o suporte supervisivo às doze



Equipas de Intervenção Directa (EID's). Emily Fenichel equaciona algumas ideias centrais em supervisão em IP:

*[...] supervisão e acompanhamento oferecem oportunidades contínuas (aos profissionais) para reconhecer, compreender e lidar bem com os desafios de se transformar num técnico de bebés/famílias – tal como os técnicos oferecem oportunidades de apoio e crescimento aos pais, e os pais às crianças. As relações de supervisão e acompanhamento corporizam o que alguns chamam a regra de ouro da supervisão: Age junto de outros como gostarias que eles agissem junto de outros. [...] Provêem oportunidades para os participantes aprofundarem e alargarem conhecimento; reflectirem regularmente, num ambiente seguro, sobre as experiências vividas; discutirem objectivos individuais e medirem progressos; desenvolverem e melhorarem o estilo do profissional, através de uma crescente auto-compreensão; examinarem a filosofia subjacente à abordagem a bebés, crianças até 3 anos e suas famílias, que está expressa nas políticas e práticas de uma disciplina profissional ou serviço; aprenderem através de um técnico mais experiente que descreve porquê e como trabalha – e discute tanto os sucessos como as falhas no decurso do seu próprio desenvolvimento profissional (1999: 11-12).*

Se a intervenção directa com famílias de crianças em risco de atraso de desenvolvimento é altamente complexa e exigente do ponto de vista profissional e pessoal, o exercício de acção supervisiva não o é menos (anexo 5). De facto, à supervisora exige-se que atenda à diversidade de crianças, famílias, comunidades, equipas de intervenção directa de IP (EID's), e indivíduos nessas equipas; ela tem de considerar ainda os vários serviços envolvidos em cada EID; naturalmente, o conhecimento das dinâmicas relacionais presentes nos níveis micro e mesossistémico em todas estas unidades, mas muito em especial naquelas onde a sua intervenção é directa, ou seja, as EID's e os seus elementos, é crucial ao seu desempenho. É em comunicação com o mundo envolvente que aprendemos e mudamos. Sabendo que um sentimento de confiança e segurança é crucial para que haja genuinidade/verdadeira comunicação, em comunidades de aprendizagem (Shulman, 1999) as oportunidades de participação em contextos relacionais/de comunicação seguros, em que as pessoas se sintam confiantes, seguras, aceites, será fundamental. Se é assim nos grupos humanos em geral, num grupo de supervisão em Intervenção Precoce – em que é esperado dos participantes, em especial dos que desempenham o papel de visitantes domiciliários, que partilhem as suas dúvidas, os problemas/insucessos (e também os sucessos, claro) experienciados durante a

intervenção directa com as famílias em apoio – esse imperativo assume especial relevância. Importa pois, criar um clima de confiança, um espaço em que todos se sintam seguros, convidados a exprimirem-se com autenticidade, no compromisso comum de encontrarem vias optimizadas de intervenção junto das famílias de crianças pequenas em risco de atraso grave de desenvolvimento.

#### 3.4.2.1 - Cenários de supervisão em IP

Objectivando capacitar os profissionais de IP nas dimensões *estimulação, sensibilidade e (promoção de) autonomia das famílias*, conforme já referido, no enquadramento dos cinco valores essenciais que operacionalizam a abordagem desejável, i.e., *centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva*, a supervisora está envolvida na construção de um estilo supervisivo suportivo mas também com alguma componente directiva. Ela observa, ouve, aprecia, elogia, é facilitadora, exhibe uma estrutura clara na sua acção, e apoia a EID na sua própria estruturação; tem, também, um papel de controle, no sentido em que é corresponsável, com as equipas de coordenação distrital e regional, pelo cumprimento da legislação e regulamento interno em vigor, garante do atendimento das necessidades das crianças em risco de atraso de desenvolvimento e suas famílias. Em supervisão, ela envolve-se nas trocas comunicacionais presentes nas EID's, ouve e provê apoio e encorajamento, facilita a interacção; ajuda a estabelecer metas, objectivos e planos de acção, a clarificar papéis e responsabilidades, a determinar métodos de avaliação de produtos e processos vividos; eventualmente modela intervenções, e verifica o trabalho desenvolvido.

Efectivamente, é uma tarefa complexa que exige apoio das equipas de coordenação distrital e regional, mas o seu *modus operandi* será necessariamente um processo auto construído, resultante de um exercício intencionalizado de prática reflexiva com o claro objectivo de construção daquilo a que chamámos *Perfil de Competências de Supervisão em IP*, um dos principais conteúdos deste projecto de IA.

No contexto da investigação-acção que desenvolvemos, e da sua continuidade, e enquadradas nos *cenários de supervisão* de que falam Alarcão e Tavares, (2003: 16-44), estamos empenhadas em apoiar este processo. Estes autores designam de *cenários* alguns enquadramentos favoráveis às práticas de supervisão em Prática Pedagógica, no contexto dos cursos de formação de educadores e professores, que nos parecem muito relevantes à compreensão da Supervisão em IP. Assim, salvaguardando, como os próprios autores, que não se excluem mutuamente, antes contribuem para uma visão mais alargada da temática em análise, podemos considerar nove cenários: *a) o da imitação artesanal; b) o da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o behaviorista; d) o clínico; e) o psicopedagógico; f) o pessoalista [...]; g) o reflexivo; h) o ecológico e i) o dialógico* (op. cit.: 16-44)

Destacaremos de seguida, as dimensões que nos parecem mais significativas do ponto de vista da IP, nos diversos enquadramentos propostos (Santos & Portugal, 2005b):

**O cenário da imitação artesanal** (op. cit.:17-18) refere-se a um modelo passado de formação de professores, em que era suposto haver um professor metodólogo, que modelava o papel do *bom professor* ao aprendiz; pressupunha, por um lado, haver bons e suficientes modelos, por outro, haver um corpo de conhecimento mais ou menos estabelecido, que importaria transmitir. A evolução do saber, o cariz cada vez mais transdisciplinar do conhecimento actual, e a necessidade de um enorme número de professores metodólogos, fundamentaram a necessidade de descobrir novas formas de olhar a temática em formação de professores. Em Intervenção Precoce, a transdisciplinaridade do conhecimento procurado – algo que resultará da partilha de saberes entre os profissionais de Educação, Saúde, Serviço Social e Psicologia, representantes de diferentes serviços comunitários, todos implicados na análise e reflexão sobre o dia-a-dia das crianças e famílias em apoio, exigindo-se a construção de um conhecimento novo e renovado em cada momento pelos próprios eventos da vida de cada família -, e a impossibilidade de a supervisora experienciar as situações reais da intervenção dos técnicos (defende-se a existência de um único interventor directo junto da cada família, na convicção de que essa será a melhor forma de garantir o desenvolvimento de uma relação de confiança entre a família e o profissional, considerada essencial ao sucesso da IP), levam-nos a procurar meios de apoiar os profissionais na construção de competências que, num processo

paralelo, lhes permitam apoiar a capacitação e *empowerment* das famílias, quando nem a supervisora nem os outros elementos da equipa, estiverem lá. Essas competências não podem ser modeladas; constrói-as cada indivíduo no contexto da sua equipa, cada equipa no seu micro, meso, exo e macrosistema de intervenção; traduzem-se em acções que serão únicas, adequadas a cada momento das vidas das famílias e crianças, e também das próprias equipas e comunidades; podem incluir publicação de artigos ou livros que ajudarão a clarificar vias, ou participar na legislação nacional.

**O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógico (op. cit.: 18-21). Esta parece-nos uma ideia bastante fecunda no campo da supervisão e da intervenção directa em IP. Na verdade, será essencial que tanto o profissional de IP como a supervisora, estejam activamente envolvidos na construção da sua abordagem, evocando o conhecimento disponível relevante à compreensão das questões em análise e apropriando-se dele através desse mesmo processo de análise, que assim transforma cada momento em algo único, resultante do envolvimento de todos os recursos disponíveis: humanos, bibliográficos, situacionais, relacionais... Não há dois momentos iguais na vida das crianças, das famílias em apoio, das equipas... Por isso a supervisora estará envolvida numa contínua construção pessoal e profissional, que terá como consequência um paralelismo ao nível dos profissionais que supervisiona.

**No cenário behaviorista** assume especial relevância o programa de formação descrito por Houston e Howsam (op. cit., p. 24), que compreende três características essenciais: a) *definição operacional dos objectivos*; b) *responsabilidade*; c) *individualização*. Na verdade, em IP é crucial que os profissionais de intervenção directa possam ser apoiados (em supervisão) numa definição clara de objectivos operacionais que enquadrem a sua acção, viabilizando assim a criação daquele *espaço seguro* que lhe conferirá a liberdade necessária à disponibilização interna para o imprevisto que caracteriza todo o trabalho em IP, a *capacidade de se dar* que, do nosso ponto de vista, exige uma intervenção centrada no outro, neste caso,

nas famílias em apoio; se atendermos à enorme diversidade cultural (no sentido lato) que caracteriza a população atendida em IP, mais facilmente compreenderemos a importância desta dimensão.

Sabemos que o trabalho em IP é, por definição, trabalho de equipa; a IP é um conhecimento transdisciplinar, que se constrói em situação, em cada momento, através do cruzamento de saberes teóricos e teórico-práticos, intuições, sensibilidades, responsabilidades. É fundamental, por isso, que atendamos à saúde da equipa, enquanto objecto de intervenção em si mesma; não podemos esquecer que, o que acontece com um profissional ao realizar uma visita domiciliária ou equivalente, é responsabilidade sua, claro, mas também dos seus pares não presentes mas por si representados; a consistência dessa representação vai depender da coesão da equipa. Mas uma equipa é constituída por indivíduos, que nela serão tanto mais *bons elementos*, quanto mais fortalecidos estiverem ao nível individual, sendo a metacognição do seu próprio papel e a responsabilização pelas tarefas que lhe estão cometidas no seio da equipa, coadjuvantes cruciais nessa *fortaleza* interna.

**O cenário clínico** refere-se, na obra citada (op. cit.: 24-28) ao modelo de supervisão clínica aplicado na formação dos médicos, em que a componente prática se realiza no hospital/clínica, adoptando *o supervisor uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando* evidenciadas em contexto real de intervenção. No caso da IP, por questões de índole relacional anteriormente expostas, só excepcionalmente o supervisor se desloca ao contexto onde ocorrem as interações entre os profissionais de intervenção directa e as famílias/crianças. Contudo, é amplamente sublinhada a importância da observação e registo do vivido durante as visitas domiciliárias, contexto de IP por excelência. Este registo pode e deve ser feito, inclusivé, com recurso a meios audio-visuais, possibilitando a posterior análise da intervenção em equipa, com a participação da supervisora. Pretende-se focalizar na atitude a acção do profissional, equacionando-se as necessidades demonstradas em situação e, principalmente, buscando-se em equipa os recursos disponíveis para melhor as atender.

Naturalmente, esta acção exige que o profissional se exponha perante a equipa e perante o supervisor; só o fará se todos – em especial, o supervisor – for capaz de contribuir para o estabelecimento de um espaço supervisivo em que todos se sintam seguros, suficientemente

apreciados para que possam expôr as suas dúvidas, as suas fraquezas, eventualmente, os seus erros. Quanto a nós, a constituição deste *porto seguro* passará muito por uma atitude de atenção e respeito pelo outro, pelo expressar de apreço pelas forças demonstradas, como pela preocupação em gerar respostas às necessidades identificadas. E pela construção de um espírito de *Nós*, i.e., pelo assumir de uma postura tal que, gradualmente, quando se pensa em intervenção, deixa de existir *eu e o outro*, para cada vez mais, o *Nós* ganhar espaço...

Ao ilustrarem o **cenário psicopedagógico**, Alarcão e Tavares (op. cit: 28-32) evocam a tese de Stones (op. cit: 30-32), segundo a qual, *fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo de toda a supervisão pedagógica. [...].* Ao falarmos em processo de ensino/aprendizagem, necessariamente pensamos em [...] *dois mundos que se relacionam:* a) *o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos..* Transpondo para o mundo da supervisão em IP, de imediato emerge o paralelismo entre os processos de *empowerment*<sup>26</sup> e capacitação dos profissionais de intervenção directa activados e apoiados pelo supervisor, e os mesmos processos nas famílias das crianças em risco (activados pela acção interventiva e suportiva dos profissionais de IP). Em ambos os níveis, pretende-se activar e apoiar processos que resultem na emancipação dos sujeitos *utentes* da intervenção; e em ambos há reciprocidade entre as duas partes envolvidas, na medida em que, ao sustentarmos o processo de desenvolvimento de alguém, inevitavelmente, promovemos o nosso próprio desenvolvimento.

À semelhança do que acontece entre o profissional de intervenção directa em IP e as famílias em apoio, também o supervisor pretende apoiar processos de descoberta e construção da capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão esclarecida, consciente, assente

---

<sup>26</sup> *Empowerment* implica que muitas competências estão já presentes ou, pelo menos, são possíveis... *Empowerment* implica que o que se vê como funcionamento pobre é resultado da estrutura social e falta de recursos que impossibilitam que as competências existentes operem. Implica que naqueles casos em que é preciso que novas competências sejam aprendidas, essa aprendizagem tenha mais sucesso num contexto de vida real do que em programas artificiais onde todos, incluindo a pessoa que está a aprender, sabem que, na verdade, é o profissional que controla a situação. (Rappaport, 1981): 16)

num corpo de conhecimentos disciplinares (IP) e pessoais bem estruturado, coerente, apropriado pelo sujeito de tal modo que se espelhe nas suas atitudes e acções. Do mesmo modo, o profissional de IP pretende apoiar o processo de *empowerment* e capacitação da família da criança em risco, apoiando a descoberta de forças/recursos/capacidades existentes na própria família e na comunidade, e a partir dessa base segura, promover a construção de novas forças, novos recursos identificados pela própria família como necessários ao seu bem-estar e implicação (criando assim condições de disponibilidade interna para apoiar e promover o desenvolvimento e bem-estar das suas crianças). Em ambos os níveis, é crucial o meio relacional criado; a relação é o *pivot* de todos os processos de crescimento do Homem, assumindo um peso diferenciado consoante as circunstâncias envolventes. Por exemplo, segundo McWilliam (2002), em contextos de risco de atraso de desenvolvimento, até aos 2-3 anos, as aquisições desenvolvimentais que a criança faz, dependem em larga medida da mediação do adulto que com ela tem uma relação privilegiada/de vinculação, enquanto que a intervenção directa de técnicos especializados tem um impacto muito pouco significativo; por outro lado, o desempenho dessa figura de vinculação é fortemente promovido se receber apoio do exterior, nomeadamente, de programas de intervenção específicos e centrados no utente/família.

O **cenário pessoalista** (op. cit.: 32-34) salienta os resultados de investigações e as teorias de diversos autores (ex: Combs, Glassberg, Sprinthall, Kohlberg, etc.) que evidenciam uma relação positiva entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional dos professores, i.e., demonstraram que o investimento no desenvolvimento de competências pessoais de professores, provocou incremento da sua capacidade de intervenção pedagógica. Contudo, num estudo desenvolvido em Portugal por Ralha-Simões, em 1995 (op. cit.: 34), verificou-se não haver linearidade entre os processos de desenvolvimento pessoal e profissional, podendo indivíduos com mais baixo grau de desenvolvimento pessoal evidenciar melhor desempenho profissional. O que fundamenta a advertência de que importa criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também de desenvolvimento profissional.

Ao nível da IP, campo de acção em que o profissional se depara continuamente com o desafio de, numa atitude de autenticidade, apreço e empatia, perfeitamente isenta de qualquer juízo de

valor, apoiar incondicionalmente famílias frequentemente muito diferentes da sua, com um modo de viver e, principalmente, de criar crianças, muito diferente do seu, procurando forças, competências enquanto ponto de partida para uma construção conjunta, dizíamos, num campo tão exigente do ponto de vista das convicções e opções pessoais de cada um, é fulcral que as estruturas de coordenação e supervisivas se preocupem e promovam condições facilitadoras de desenvolvimento pessoal, a nível individual e de grupo; numa dimensão pelo menos equivalente às oportunidades de desenvolvimento profissional propriamente dito.

O **cenário reflexivo** apresentado pelos autores (op. cit.: 34-37) é por demais relevante ao domínio da IP, daí que tenhamos optado por algumas transcrições da obra. Apresenta a abordagem desenvolvida por Schön (1983, 1987), baseada *no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional designada por epistemologia da prática. A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva. [...] A competência para agir nessas situações implica uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista aos índices contextuais manifestos ou implícitos [...]. Esta competência para agir no imprevisível assenta num conhecimento tácito, inerente e simultâneo às acções do profissional, apelidado de conhecimento na acção [...].*

*O processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar [...].*

*No cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento. [...] o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Nos dois*



primeiros momentos, está em causa um exercício essencialmente cognitivo, enquanto que na reflexão sobre a reflexão (na acção e sobre a acção) se apela ao desenvolvimento da capacidade metacognitiva, essencial ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida e, diríamos, desejável em todas as dimensões da vida humana.

Podem equacionar-se algumas estratégias de supervisão sugeridas neste enquadramento e com total relevância em IP: em equipa de intervenção directa, debruçada sobre os dados de observação (eventualmente, registados com recurso a meios audio-visuais) trazidos pelo profissional que protagoniza o apoio directo à família em apoio, provocar a verbalização dos pensamentos e sentimentos emergentes no profissional no momento da acção em análise, diálogo partilhado por todos os presentes, corresponsabilizados no processo de apoio, clarificação do que os vários saberes disciplinares presentes (Educação, Saúde, Serviço Social, Psicologia) podem contribuir para a compreensão e orientação desejadas, *crítica, reapreciação, reformulação, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, [...]*; a supervisora conduzirá um processo de *descodificação* de eventos ou episódios, ajudando a construir hipóteses explicativas, a equacionar linhas de intervenção, a verificar os resultados da sua aplicação. Num domínio tão recente como a IP, a necessidade de criar um corpo de conhecimento específico, qualitativamente diferente do somatório de todos os saberes disciplinares *tradicionais* envolvidos, adquire especial relevo; um campo transdisciplinar que abranja pensamentos, sentimentos e acções, e que inclua não só os saberes disciplinares, mas também a construção que cada profissional, cada equipa, em relação com cada família em apoio, fará. Salientamos a necessidade de registar o vivido e o reflectido, na perspectiva de esses registos apoiarem o crescimento não só dos actuais elementos da equipa, mas também dos vindouros, favorecendo-se a continuidade de processos de desenvolvimento profissional, e a promoção da qualidade no atendimento prestado à população-alvo da IP, as crianças em risco de atraso de desenvolvimento e as suas famílias.

O **cenário ecológico** (op. cit.: 37-39) analisa a *importância das experiências, dos contextos e das interacções* que de modo recorrente vimos referindo. Esta é uma visão essencial em todos os intervenientes em IP. Na verdade, à excepção, talvez, da criança, que tem ainda um papel

essencialmente actuante, nesta faixa etária (de zero a três anos), todos os outros sujeitos perseguem, afinal, uma *visão distanciada* de si mesmos, das suas próprias vidas, das relações que experienciam nos contextos que habitam; para desse modo (*como que distanciados*) lograrem adquirir conhecimento metacognitivo e *metaemocional* (se assim podemos dizer) sobre os eventos que os afectam e em que eles afectam outros, directa ou indirectamente. É dever do profissional de IP junto das famílias em apoio, do supervisor junto dos profissionais de intervenção directa, e das equipas de coordenação junto das supervisoras, de si mesmas e de outras estruturas governamentais/legislativas, ajudar a criar uma metaconsciência dos papéis que cada um desempenha, das relações que protagoniza, dos elementos contextuais relevantes, elegendo sempre como orientador central o desenvolvimento e bem-estar da criança em risco; e, por isso, analisar, reflectir sobre as experiências vividas, procurando descodificá-las, compreendê-las de tal modo que esse processo reflexivo resulte numa cada vez mais ajustada atitude e acção em IP. Do enquadramento oferecido por este cenário, baseado na teoria de desenvolvimento humano desenvolvida por Bronfenbrenner (1979), como referem os autores, resulta um processo formativo/supervisivo em que se conjuga *desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo. Aprende-se a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximarmos do ideal do desenvolvimento como aquisição de “uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico” e de uma motivação e aptidão para “desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico”* (Bronfenbrenner, em tradução de Portugal, op. cit.: 39)

O **cenário dialógico** ilustrado por Alarcão e Tavares (op. cit.: 40-41) refere-se àquela dimensão da supervisão em que supervisora e supervisandos, numa relação simétrica, estão empenhados na procura da compreensão da sua própria acção em IP, através da compreensão não só da sua própria perspectiva, mas principalmente da perspectiva do outro, par e/ou supervisora; objectivando inovar, provocar mudança nos contextos onde decorre a intervenção. Salientamos que *mudança* é palavra-chave em IP: pretende-se ajudar a mudar as circunstâncias de vida das famílias e das crianças, favorecendo a criação de contextos mais

respeitadores, desafiadores e promotores de autonomia/emancipação; as famílias procuram e/ou aceitam a oferta de IP se sentirem necessidade de mudança; aos profissionais, supervisoras e equipas de coordenação é continuamente exigido que atendam à (desejável) mudança em curso, ajustando modos de acção. Aos países, às comunidades, exige-se que mudem modos arcaicos de ser, pensar, sentir, actuar, pede-se que adoptem políticas e práticas inclusivas, respeitadoras e promotoras do desenvolvimento optimizado de todos, e não apenas dos mais fortes, que apoiem o desenvolvimento de uma consciência e linguagem *do Nós*, por oposição à *do Eu e os Outros*.

#### **3.4.2.2 - Da supervisão às práticas reflexivas experienciais**

No mundo da prática profissional com crianças e suas famílias, a supervisão providencia oportunidades regulares aos técnicos, mais ou menos experientes, de reflexão conjunta sobre as suas situações profissionais. Tal como as famílias necessitam de suporte, informação, atenção e respeito no sentido de se tornarem mais confiantes e competentes, também os profissionais necessitam de relações suportivas, sob forma de supervisão, com vista a que eles próprios se sintam com poder e capazes. Como Fenichel afirma (cit. Portugal & Santos, 2003a), uma supervisão eficaz inclui algumas características essenciais: reflexão, colaboração e regularidade. Reflection can be thought of as both the means and the end of the process of supervision. Reflection involves stepping back from the immediate, intense experience of hands-on-work... The supervisor offers an enlarged perspective, another pair of eyes, a mirror... Part of the process of developing a professional identity involves recognizing the need to enlarge one's own knowledge, skills and sensitivity. A reflexão envolve examinar os sentimentos experienciados, valores e teorias pessoais. Em suma, a reflexão envolve conceptualização contínua sobre o que cada um observa e faz. Trabalhar em contextos familiares muito diversos, enfrentando desafios emocionais e intelectuais, pode ser muito perturbador. Neste quadro, a experiência da supervisão tem sido descrita como “having a friend on a difficult journey”. pois poucos serão os que gostarão de viajar sós em território desconhecido ou obscuro e, nesse sentido, uma relação de supervisão colaborativa e duradoira, nutriente e gratificante, é um factor extremamente reconfortante.

Obviamente, o desenvolvimento de uma relação de supervisão com as características descritas requer regularidade (tempo para reflectir, tempo para colaborar e, acima de tudo, tempo para estabelecer uma relação de confiança).

Embora diferentes estratégias possam ser implementadas no contexto de uma relação de supervisão, elegemos os estudos de casos e discussões em grupo (Shulman, 1999), e as dinâmicas de auto-avaliação, como particularmente elicitadoras de desenvolvimento pessoal e profissional, quer em educação, quer em IP.

### **Estudos de casos e discussões em grupo**

Podemos aprender imenso a partir da prática. As histórias, os incidentes críticos, os casos são importantes contributos para o estreitamento entre a teoria e a prática. No apoio aos técnicos, os supervisores necessitam de conhecer as suas histórias, perspectivas e realidades. A discussão de casos no contexto da supervisão e de reuniões de grupo estimula a reflexão colaborativa na exploração de problemas complexos para os quais não existem teorias explícitas ou respostas simples (Shulman, 1999): configura a génese e análise de diferentes pontos de vista; facilita o desenvolvimento de competências de resolução de problemas; permite um sentido de colegialidade e de compreensão partilhada numa comunidade de aprendizes; estimula uma atitude introspectiva relativamente à própria prática que fundamenta a auto-análise / auto-avaliação.

### **Auto-análise / auto-avaliação**

É comum a dificuldade de questionamento das próprias práticas. Frequentemente, os profissionais do humano explicam os problemas e dificuldades com referência às características das crianças, famílias, cultura, mentalidades, organização, programas, políticas sociais e educativas, etc., muito raramente referenciando as práticas e comportamentos dos profissionais como potenciais ou possíveis elementos bloqueadores de um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Se todos trabalham da melhor forma que sabem e podem torna-se importante desenvolver uma cultura de reflexão e auto-avaliação, uma cultura de

modéstia e de humildade. Os profissionais devem perceber o impacto das suas acções e verbalizações nas crianças e famílias, e compreender que se as crianças ou as famílias são difíceis, pouco receptivas, desinteressadas, o profissional tem de lidar com isso não como um problema que está para além do seu controlo, inerente à criança, família ou comunidade, mas como um problema seu, permanentemente ensaiando novas abordagens e alternativas, respeitando e confiando nas crianças e suas famílias. A assumpção da sua responsabilidade em todo este processo requer um permanente questionamento dos profissionais relativamente ao seu desempenho, características e estilo interactivo.

No contexto das interacções individuais com as famílias, efectuem-se avaliações, oferece-se suporte a formulação de finalidades e objectivos, à respectiva implementação, monitorização e avaliação de processos e produtos, com subsequente determinação de novos objectivos... Sensibilidade, estimulação e autonomia são dimensões cruciais no envolvimento das famílias ao longo de todas as fases do programa (Portugal e Santos, 2003<sup>a</sup>: 172).

Considerando os processos de identificação de objectivos da intervenção e de avaliação da criança, podemos imaginar situações como as que se descrevem nas tabelas 35 e 36 (adap. McWilliam *et al.*, 1996) e ligá-las, com maior ou menor facilidade, às dimensões estimulação, sensibilidade e autonomia. De facto, a complexidade da realidade não permite captá-la, sem a distorcer, num modelo ou esquema tridimensional organizado de forma estática. A realidade é um todo complexo e orgânico que vai muito para além do nosso conhecimento, escapando às nossas visões parciais. Frequentemente, diferentes dimensões coexistem na mesma situação, embora talvez possamos vislumbrar a proeminência de uma em relação a outras. Diferentes perspectivas, diferentes contextos, diferentes famílias poderão determinar análises e respostas diferentes. O valor da abordagem aqui apresentada tem sobretudo a ver com a potencial contribuição para a reflexão, discussão e auto-avaliação, em contexto de supervisão, na procura da melhoria da qualidade no que é oferecido às famílias e crianças.

**Tabela 35 – Dimensões do perfil profissional experiencial em IP – identificando objectivos de intervenção (fonte: McWilliam *et al.*, 1996, cit. Portugal & Santos, 2003<sup>a</sup>: 173).**

No processo de identificação de objectivos de intervenção, o profissional de IP...	Sens	Est	Aut
...compreende a cultura e sistema de valores da família, .aceitando-os mesmo quando estes colidem com os seus.	X		
... apoia os pais na identificação de objectivos utilizando conceitos, termos e questões com os quais estes se podem identificar (ex.: relacionando com sentimentos, preocupações, rotinas diárias, relações,...) e não tanto terminologia profissional (ex. desenvolvimento cognitivo e social, motricidade grossa, autonomia,...).		X	
...refreia o seu ímpeto para “aconselhar”, a não ser que tenha a certeza que isso é desejado pela família.			X
...obtem informação sobre o tipo, a quantidade, a adequabilidade dos apoios informais que a família recebe (ex.: amigos, família extensa,...).		X	
...obtem informação dos pais sobre aspirações futuras, desejos, objectivos a longo prazo (para a criança, para eles próprios, para toda a família).		X	
...assegura aos pais que compreende e acredita naquilo que eles lhe dizem.	X		
...apoia as famílias na identificação do que é que desejam para a sua criança e para si próprios, trabalhando conjuntamente na elaboração de uma lista de objectivos realísticos.			X

**Tabela 36 - Dimensões do perfil profissional experiencial em IP – avaliando o desenvolvimento da criança (fonte: McWilliam *et al.*, 1996, cit. Portugal & Santos, 2003<sup>a</sup>: 173).**

No processo de avaliação da criança, o profissional de IP...	Sens	Est	Aut
...prepara os pais para a avaliação da criança (informando-os do que se tratará, fornecendo-lhes uma grelha de avaliação, preparando-os para se encontrarem com outros membros da equipa).		X	
...atentamente e claramente (em linguagem compreendida pelos pais), explica o propósito, conteúdo e sistema de cotação dos instrumentos de avaliação antes da sua administração.	X		
...conversa com os pais ao longo da avaliação da criança (ex.: explicando o objectivo e significado dos itens do teste, comentando o desempenho da criança).		X	
...permite que os próprios pais administrem itens do teste ou pede-lhes sugestões sobre como obter o melhor desempenho da criança (ex.: demonstrando-lhes como fazer).			X
...acredita nos pais quando estes referem que a criança é capaz de um determinado desempenho, que em situação de teste não foi observado.	X		
...ênfatisa aos pais sobretudo aquilo que a criança é capaz de fazer e não tanto aquilo que ela não é capaz.		X	

A atitude experiencial em IP não é apenas importante ao nível da intervenção directa com a família e crianças mas também ao nível da supervisão, sendo fundamental estar em contacto com as experiências emocionais e cognitivas dos técnicos de IP.

A supervisão em IP, caracterizada por colaboração (em resultado do estabelecimento de relações de confiança e de tempo conjunto consistente) e reflexão sobre as práticas, não tem lugar se o supervisor não estiver realmente em contacto com as experiências internas do técnico, prestando atenção aos seus sentimentos e pensamentos, reconstruindo as suas

experiências, examinando as suas situações e problemas através das suas perspectivas. O que pretende o supervisor que aconteça com as suas intervenções? Bem estar emocional, particularmente consubstanciado em confiança, e implicação, mais especificamente um sentido de competência e de poder para enfrentar desafios; com vista a atingir a emancipação dos principais sujeitos envolvidos em todo o processo. Como pode o supervisor atingir estes objectivos? Sendo sensível, estimulante e promovendo a autonomia dos supervisandos (Portugal & Santos, 2003a: 173).

### **3.5 - O papel dos dinamizadores das Equipas de Intervenção Directa (EID's) de IP/Aveiro**

Desde 2001 que vínhamos a sugerir às EID's que designassem, de entre os seus elementos, um/a dinamizador/a. Fizemo-lo na primeira versão do documento *orientações de funcionamento* (anexo 6) equivalente a um *regulamento interno*, enquadrado na legislação em vigor e na literatura relevante) e nas posteriores, anualmente revistas:

*Sugere-se a designação, pela Equipa ID, de um(a) dinamizador(a) interno(a), que terá como função facilitar/dinamizar o funcionamento interno da equipa, com vista a uma optimizada prestação de serviços; o mandato para este papel não deverá ter duração superior a dois anos lectivos, parecendo benéfico que todos os elementos da equipa passem por essa experiência.*

Registando-se apenas um caso em que esta dinamização interna era assumida (embora informalmente), e com bastante sucesso, no início de 2003-04 fomos mais incisivos nesta sugestão, propondo um elenco de funções a desempenhar pelo(a) dinamizador(a), e iniciando reuniões de trabalho com essas (todas são senhoras) representantes das EID's (apenas uma EID assumiu, nesse ano, não designar qualquer elemento para esta função; nos anos seguintes, esse *impasse* foi ultrapassado, passando a estrutura e a dinâmica de IP em Aveiro a contar com doze dinamizadoras de EID's). Nesse Setembro de 2003, equacionámos as seguintes funções para o desempenho do papel de dinamizadora de EID:

- *Moderar as reuniões internas de EID, no sentido de optimizar a gestão de tempo e assegurar equidade de participação a todos os elementos;*



- *Dinamizar a divisão de tarefas entre os elementos da EID;*
- *Assegurar a leitura e difusão atempada do correio recebido na EID;*
- *Diligenciar em função dos pedidos enviados através de correio ou outras vias, que não possam esperar pela reunião de EID seguinte;*
- *Facilitar a inclusão de novos elementos na EID, em articulação com a Supervisora e a ECD;*
- *Organizar a documentação inerente ao funcionamento da EID – correspondência e documentos de trabalho; apoiar, in loco, a construção do portefólio da EID de IP (ver página seguinte) – em colaboração com a Supervisora e ECD;*
- *Construir os mapas de assiduidade solicitados pela ECD;*
- *Zelar para que os elementos da EID mantenham actualizados os ficheiros relativos a crianças em apoio e trabalho desenvolvido;*
- *Activar procedimentos para que a EID cumpra as solicitações que lhe são dirigidas pela ECD e Supervisão, inerentes ao estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro (In Orientações de Funcionamento para a Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro).*

Em complementaridade, foi proposto que as dinamizadoras, com as EID's, construíssem um *portefólio* de equipa de IP, à semelhança do anteriormente exposto.

Um documento contendo a explicitação das funções da dinamizadora de EID e dos conteúdos propostos para inclusão no portefólio de EID/IP, foi enviado a todas as EID's, sendo pedida a sua análise e abrindo-se um período de discussão e eventuais propostas de reformulação durante cerca de dois meses (não houve sugestões de alteração, pelo que passaram a ser aplicadas tal como haviam sido formuladas; a sua efectiva apropriação pelas próprias dinamizadoras e consequente concretização tem sido um processo gradual mas, quanto a nós, positivo e fortalecedor do funcionamento das EID's.

### **3.6 - A Intervenção Directa**

Várias dimensões nos parecem cruciais quando se procura equacionar um perfil de intervenção directa em IP, designadamente as que, durante o presente estudo, equacionámos no conjunto de parâmetros de auto-avaliação do desempenho em IP/EID, no enquadramento do modelo de *Educação Experiencial* (Portugal & Santos, 2003a, 2003b), e o modelo de *Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência*, equacionado por Carl Dunst (2000: 101-102) e explicitado por Ana Serrano (2003: 73). Também os conceitos de

*corresponsabilização* - proposto por Dunst (2005: 126) - e o de *empowerment colectivo*, caracterizado por Turnbull e colaboradores (2000: 631), abordados nos pontos 3.7.1 e 3.7.2 deste documento, são de extrema relevância para este nível estrutural em IP, embora o sejam também para os outros (supervisão e coordenação).

### **3.6.1 - Parâmetros de auto-avaliação do desempenho em IP/EID**

A partir de uma definição das dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias – realizada observando os cinco valores nucleares para IP definidos por autores como Karen Wollenburg, Ann Campbell, e Mary Ann Doan-Sampon (1999), ou Carl Dunst, Donald Bailey, Rune Simeonsson, etc., e os conteúdos do *estilo do adulto* desenvolvidos no âmbito do modelo de Educação Experiencial -, delineámos um *perfil do profissional de IP/Equipa de Intervenção Directa* (Santos & Portugal 2003a, 2003b) (anexo 7); nesse enquadramento, propõe-se (anualmente, desde 2002-03) a auto-avaliação do desempenho em IP/EID, em níveis que, num *continuum* entre 1 (estilo profissional totalmente não facilitador) e 5 (estilo profissional totalmente facilitador), oferece suporte ao exercício reflexivo (e formativo) sobre a própria acção, o pensamento e as emoções do profissional e da Equipa de Intervenção Directa antes, durante e após a intervenção. Eis as principais componentes do instrumento:

#### **O estilo do profissional experiencial em contextos de Intervenção Precoce (Santos & Portugal, 2003)**

##### **Um continuum que flui de 1 a 5...**

**Dimensão A: Estimulação** [Criando oportunidades para as famílias construírem conhecimento sobre si próprias enquanto pessoas (descobrendo as suas próprias forças e capacidades, e as das suas crianças), as comunidades em que vivem (recursos disponíveis), e as dinâmicas capazes de apoiar o seu crescimento e desenvolvimento (acções, estratégias e meios). (Campbell *et al.*, 2000)].

**Classificação 1 [Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente não facilitador]**

**A intervenção...**

- Desmotiva a família.
- É feita de um modo rotineiro.
- Falta envolvimento e entusiasmo na atitude e acções do técnico.
- Não se adequa aos interesses, prioridades ou percepção da família.
- Não está adequadamente *encadeada*; num processo paralelo, não é capaz de apoiar a família no *encadeamento* dos processos vividos e projectados.
- Falta riqueza e clareza (é confusa).
- Não potencia oportunidades para a acção, o pensamento ou a comunicação da família, tanto a nível interno (na família), como externo (na relação da família com a comunidade)

**Classificação 5 [Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente facilitador]**

**A intervenção...**

- Promove a auto confiança da família.
- Oferece suporte à organização interna da família, apoiando o *encadeamento* dos processos vividos e projectados.
- Apoia a expressão dos valores, princípios, interesses, prioridades e percepções da família.
- Respeita as rotinas e rituais da família.
- É rica e tem clareza.
- Optimiza circunstâncias favorecedoras da acção, pensamento e comunicação, tanto a nível intra familiar, como na *interface* da família com a comunidade<sup>27</sup>.

**O profissional / a equipa de IP...**

- Evidencia sentir-se honrado e entusiasmado por poder participar no processo de crescimento e desenvolvimento da criança / família.
- Demonstra envolvimento e crença nas forças da criança, da família e da comunidade.

---

<sup>27</sup> Dê exemplos.

- Cria oportunidades – através da comunicação - para a família se distanciar da sua própria acção, podendo assim sobre ela reflectir e dela se apropriar.
- Cria espaço de modo que a família possa usar competências existentes ou construir novas, para responder a necessidades identificadas.

**Dimensão B: Sensibilidade** [Compreendendo os sentimentos e pensamentos das famílias, como se fossem os seus próprios, e dando a conhecer às famílias que são compreendidas e incondicionalmente apreciadas, criando o espaço de uma relação de confiança, respeitando os seus próprios valores e crenças (Campbell *et al.*, 2000)].

#### **Classificação 1**

##### **O técnico / a equipa de IP...**

Tem um tom negativo.

É frio(a) e distante.

Não respeita a unicidade e *personalidade* da família.

Critica, faz juízos de valor.

Não é empático relativamente às necessidades e preocupações da família.

Não escuta a família, não busca observar e escutar para compreender.

#### **Classificação 5**

##### **O técnico / a equipa de IP...**

•Tem um tom positivo.

•É caloroso(a) e demonstra estar afectivamente envolvido(a) com a criança e a família.

•Declara apreço incondicional pelas pessoas da família (não necessariamente por todos os seus actos).

•Disponibiliza-se para uma relação igualitária com a família, salvaguardando o seu protagonismo (da família) no processo de tomada de decisão.

•Respeita e valoriza a especificidade da família.

•Encoraja e elogia a família nas suas iniciativas para prover à protecção psicossocial dos seus membros, e à aculturação das suas crianças.

•É empático(a) relativamente às necessidades e preocupações da família.

- Escuta a família e responde em consonância, dando-lhe a oportunidade de verificar se está, de facto, a ser compreendida na sua própria perspectiva.
- Encoraja a família a confiar na sua força e na dos recursos – informais e formais - que gradualmente vão sendo identificados enquanto fontes de suporte para *esta* família.

**Dimensão C: Autonomia (promoção de...)** [Significa apoiar os membros da família na sua iniciativa para conceber e implementar um projecto de vida (definindo os resultados que querem obter e os melhores meios para o fazer).(Campbell *et al.*, 2000)].

#### **Classificação 1**

##### **O profissional / a equipa de IP...**

Não potencia oportunidades de tomada de decisão pela família.

Não apoia a *experimentação* (no sentido de apoiar a família nas suas opções, ainda que não consonantes com as que ele(a), técnico / equipa, tomaria, se estivesse no lugar da família).

Não encoraja a livre expressão da família.

Não permite à família avaliar a qualidade de um processo vivido ou de uma meta alcançada.

É autoritário(a) e dominador(a).

Estabelece regras e limites da intervenção para além das que são inerentes à estrutura que representa.

#### **Classificação 5**

##### **O profissional / a equipa de IP...**

Cria oportunidades para a família identificar fontes de suporte.

- Apoia a criação de circunstâncias favorecedoras de livre escolha e *apoiar* essa escolha.
- Oferece oportunidades de *experimentação*.
- Encoraja a tomada de decisão, as ideias e iniciativas da família.
- Respeita a avaliação da família relativamente à qualidade de um processo e de um *produto* acabado (resultado obtido).
- Apoia a família na participação na vida comunitária, em que as trocas positivas, mas também alguns *conflitos*, são *normais*.

Os níveis intermédios correspondem às classificações 2 [estilo de um profissional/equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras], 3 [estilo de um

profissional/equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras] e 4 [Estilo de um profissional/equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras].

No anexo 26, podem consultar-se os dados resultantes da aplicação deste instrumento durante os três anos em que se desenvolveu o presente estudo de investigação-acção.

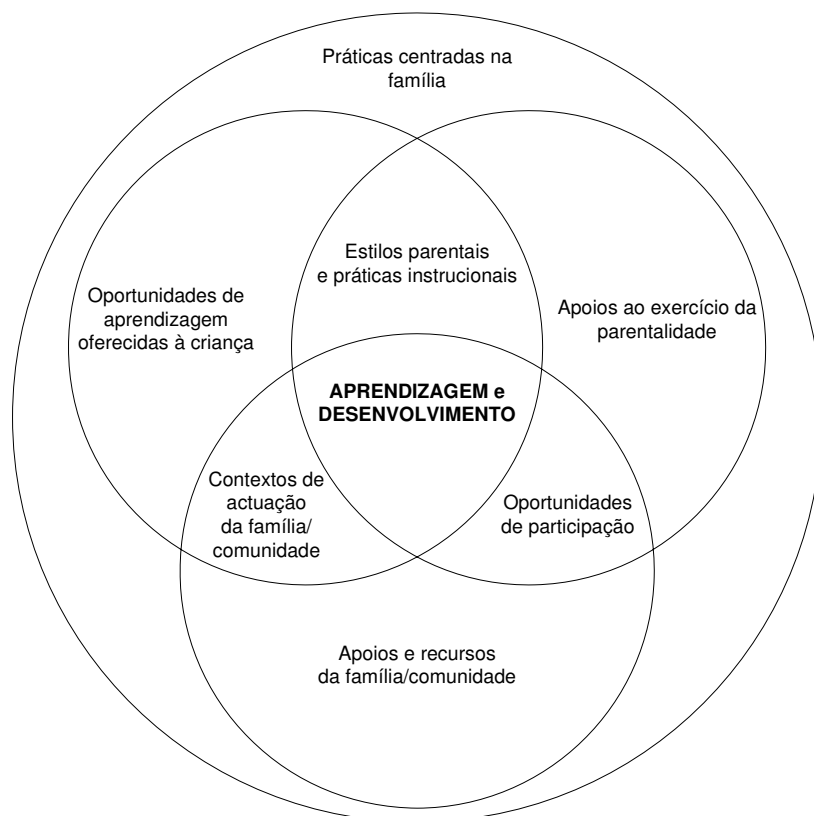
### **3.6.2 - Modelo de Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência**

O modelo de *Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência*<sup>28</sup>, equacionado por Carl Dunst (2000) e por ele designado de *modelo de IP de 3ª geração*, representa a actualidade do conhecimento que vem a construir-se nesta área ao longo dos últimos 30 a 40 anos. A sua representação gráfica é sugestiva:

---

<sup>28</sup> Evidência [ou dados] de diversas mas compatíveis linhas de investigação que foram sintetizadas com uma ênfase nos sistemas sociais e variáveis ambientais que estão associadas com consequências ao nível da promoção do desenvolvimento e do fortalecimento da família (Dunst, 2000: 101).

**Ilustração 9 – Componentes essenciais do modelo para *Intervenção Precoce e Suporte à Família Integrado e Baseado na Evidência* (fontes: Serrano, 2003: 73; Dunst, 2000: 101).**



*O modelo organiza-se em torno das quatro dimensões essenciais das práticas de IP e de suporte à família - práticas centradas na família, apoios ao exercício da parentalidade, apoios e recursos da família/comunidade e oportunidades de aprendizagem oferecidas à criança. Dunst (cit. Serrano, 2003: 72) explicita-as deste modo:*

***Oportunidades de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento*** da criança, são aquelas que são interessantes, envolventes, e promotoras do desenvolvimento de competências, resultando para a criança num sentido de domínio acerca das suas capacidades.

***Apoios à parentalidade*** incluem a informação, o aconselhamento e a orientação que, a um tempo, fortalecem conhecimento e skills parentais existentes, e promovem a aquisição de novas competências necessárias para levar a cabo as responsabilidades de criar crianças e prover oportunidades promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

***Apoios à família e à comunidade*** incluem todo o tipo e número de recursos intra familiares, da comunidade, informais e formais, que os pais precisam para terem o tempo e a energia necessários para poderem envolver-se nas actividades parentais inerentes a “criar” e educar crianças.

*Práticas centradas na família colocam as famílias em papéis centrais, como pivots de dinâmicas de tomada de decisão e acção que envolvem as prioridades e preferências da criança, dos pais e da família (Dunst, cit. Serrano, 2003: 72).*

Contudo, o modelo sublinha ainda a importância de outras dimensões da intervenção, resultantes da intersecção das primeiras, mas cruciais ao exercício de práticas de suporte eficazes, conducentes, em última instância, à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança: estilos parentais e práticas instrucionais, contextos de actuação da família/comunidade, apoios e recursos disponíveis na família/comunidade, e oportunidades de participação activa.

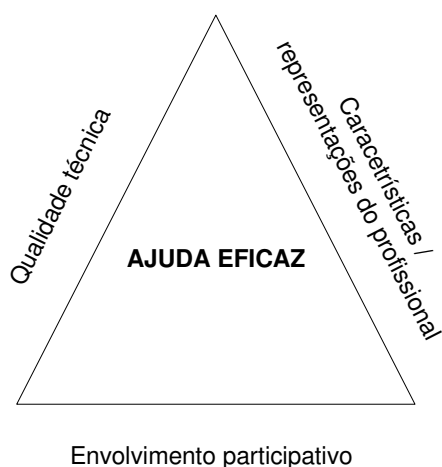
### 3.7 – Relações de suporte e poder

*If we are calm and aware, if we cultivate understanding, caring will flow naturally from us to the people we work with. (...) Being less anxious, or at least dealing mindfully with our anxiety and our need to be helpful, we can offer our true presence (Bien, 2006: 66).*

A perspectiva de Thomas Bien, psicólogo clínico e professor, parece-nos plena de significado e relevância para o que cremos dever ser a prática de Intervenção Precoce, em todos os níveis da estrutura, mas em especial no da intervenção directa, i.e., entre profissionais e famílias. A *mindful therapy*, como lhe chama o autor, enfatiza que, o que quer que tenhamos para oferecer (numa relação terapêutica), as *coisas* mais importantes são a nossa presença autêntica e a nossa escuta de nível profundo. Para que possamos oferecer tais modos de relação, *é preciso que abordemos o nosso próprio trabalho e a nossa vida de um modo centrado, autêntico, livre de futilidade e distração. Precisamos de encontrar modos de nos tornarmos claros e centrados/ligados ao meio envolvente no modo de viver a nossa própria vida; se não o conseguirmos, como poderemos oferecer essas qualidades aos que procuram a nossa ajuda?!* (Bien, 2006: XV). Também Dunst evidencia a importância das diferentes dimensões do ser do profissional de IP, quando a finalidade é oferecer *ajuda eficaz*:



Ilustração 10 – As três componentes de ajuda eficaz (Dunst, 2000: 137).



### 3.7.1 - Corresponsabilização

*A responsabilidade deve ser partilhada em todos os níveis, por todas as pessoas da organização* (Kirkpatrick, 1993: 3).

Acreditamos que o reconhecimento, a liberdade de participar e as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional são variáveis cruciais quando se buscam desempenhos de qualidade (op. cit., 12) em intervenção no domínio humano em geral, em IP particularmente. Clarificar, junto dos profissionais de IP, a compreensão da sua responsabilidade e âmbito de tomada de decisão, de como melhor responder às necessidades identificadas pelas famílias em apoio, assegurar processos de informação e comunicação aberta e em ambos os sentidos entre os diversos elementos da estrutura de IP, promover boas oportunidades de formação, cuidar da motivação de todos os envolvidos, e zelar para que disponham dos instrumentos necessários à realização da sua função, são boas vias para promoção de *empowerment* e capacitação na estrutura de IP.

No âmbito da intervenção clínica, o termo *corresponsabilização* tem vindo progressivamente a ser usado para enfatizar a necessidade de desenvolver intervenções que potenciem competências em vez de criarem dependências (Dunst, 2000: 125). Na tabela seguinte, podem encontrar-se os elementos-chave e os tópicos relevantes às descrições e análises de

corresponsabilização nas dimensões de filosofia, paradigma, processo, parceria, desempenho e percepção.

Tabela 37 – Corresponsabilização: Campos, elementos-chave e tópicos (Dunst, 2000: 126).

<b>Principais campos, elementos-chave e tópicos, em termos de corresponsabilização (fonte: Dunst, 2000: 126)</b>		
<b>Campos</b>	<b>Elementos-chave</b>	<b>Tópicos</b>
Filosofia	Princípios	Presumíveis capacidades dos indivíduos; valorização da diversidade.
Paradigma	Propriedades	Orientação no sentido dos pontos fortes, pró-activa, para controlo de competências.
Processo	Experiências que capacitem	Oportunidades e situações que promovem aprendizagens.
Parceria	Colaboração	Respeito mútuo, partilha na tomada de decisões, cooperação.
Desempenho	Capacidades comportamentais	Conhecimentos, competências, crescimento pessoal; comportamentos de afiliação.
Percepção	Atribuições	Eficácia pessoal, auto-controlo, auto-estima, <i>locus</i> de controlo, eficácia política.

### **3.7.2 - Empowerment colectivo: um modelo de relações interpessoais em IP para o século XXI**

Baseando-nos na representação de relações de parceria e de poder entre famílias e profissionais de IP de Turnbull, A., Turbiville, V., e Turnbull, H. (2000: 630-650), propomos

um modelo de *empowerment colectivo* enquanto opção fecunda para as relações não só entre famílias e profissionais, mas entre os elementos dos diversos níveis estruturais da IP.

O *poder*, enquanto *habilidade e desejo de afectar o comportamento, pensamentos, bem-estar físico e/ou sentimentos de outra pessoa* (Claus & Bailey; cit. Turnbull *et al.*, 2000: 631), e (enquanto) motor da força interior que todos necessitamos para identificar as nossas necessidades e prioridades, equacionar um projecto de vida e concretizá-lo, é um elemento crítico de todas as relações, incluindo a que desenvolvemos connosco mesmos; em si, não é bom nem mau; depende do modo como é usado, se contribui para um crescimento criativo ou destrutivo (Natiello, op. cit.: 631).




**Ilustração 11 – Continuum de empowerment em relações de apoio entre profissionais (de IP) e famílias (fonte: Turnbull *et al.*, 2000: 631).**



A ilustração 11 representa os principais tipos de poder possíveis em relações de apoio, desde uma posição hierarquizada de *poder sobre*, que podíamos encontrar nos modelos tradicionais de intervenção, situando-se o poder no profissional e destinando-se a actuar sobre um *utente/cliente/receptor* de apoio mais ou menos passivo; esta passividade, com a inerente exclusão do alvo da intervenção, dos processos de tomada de decisão, compromete, de imediato, o respectivo sucesso. A seguir no *continuum* de *empowerment*, aparece a referência a *poder com*, típico das relações em que profissionais e famílias partilhavam o poder das tomadas de decisão sobre os assuntos da família que, quanto a nós, só a ela diziam respeito; havia também aqui uma confusão de papéis e estatutos que comprometia a intervenção. Por último, numa clara alusão a uma sinergia capaz de impulsionar e alimentar os processos de mudança desejados e equacionados pela família com o suporte do profissional, aparece o

*poder através de...*; a espiral ou remoinho sugerem a ideia de força que, uma vez gerada, e com o devido *alimento*, se torna irresistível, envolvente, imparável, cada vez mais ampla; é a força característica dos modelos incluídos no novo paradigma, representado na tabela 36, em contraste com os do tradicional modo de *fazer as coisas em IP*<sup>29</sup>.

Tabela 38 – Evolução das relações / do tipo de *empowerment* nas relações entre famílias e profissionais (fonte: Turnbull *et al.*, 2000: 631).

Tipo de poder	Modelo de parceria entre família e profissional	Tipo de tomada de decisão	Participantes	Comunicação	Recursos
<b>Poder sobre...</b> 	Aconselham/ <sup>o</sup> parental/ psicoterapia; Envolvimento em formação parental.	Exercendo controlo.	Profissionais, com pais (usualm/, mães).	Plena de jargão clínico, manter de distância profissional, e directiva.	Frequentem/ limitados aos recursos existentes no sistema-serviço, sob o controlo do profissional.
<b>Poder com...</b> 	Serviços centrados na família	Colaborando	Pais (usualm/, mães) e profissionais	Cortês e cândida	Recursos existentes no sistema-serviço, mais os recursos da família.
<b>Poder através de...</b> 	<i>Empowerment</i> colectivo	Criando sinergias	Pais, membros da família, amigos, cidadãos da comunidade e profissionais.	Geradora de <i>insights</i> ( <i>cabeça</i> ), afectuosa ( <i>coração</i> ) e dinâmica.	Criação de novos e preferidos recursos.

Durante décadas, nos programas de intervenção e respectivos modos de relacionamento, o poder de tomada de decisão estava nas mãos dos profissionais, e era exercido sobre os *utentes* / famílias; em modelos posteriores, o poder era partilhado entre ambos, evidenciando o

<sup>29</sup> Não me lembro de alguém que eu conheça, que goste que outros tomem decisões por si, especialmente em assuntos cruciais da sua vida, como, por exemplo, o modo como educa os seus filhos; porque se insiste (ainda) tantas vezes em modos de agir e decidir pelos outros?!

reconhecimento de algum protagonismo aos *utentes* / famílias no processo de intervenção, ocupando contudo o profissional, ainda, um espaço / papel de perito, que (também) sabe o que é melhor para o sucesso da *missão*... Em ambas as posições, embora de forma mais acentuada na primeira, falta ao processo de mudança desejado, um ingrediente fundamental: a responsabilidade situada no utente / família, cabendo ao profissional o papel (quanto a nós, bem mais difícil de exercer do que nos anteriores modelos) de assessorar e mediar, quando necessário, o processo de mudança desejado, arquitectado e implementado pela família. Esta última posição, que advogamos para a actualidade em IP, provoca resultados graduais, traduzindo-se muitas vezes em pequenas, porém, seguras conquistas, com boas probabilidades de produzir impacto positivo nas diversas dimensões da vida da criança e da família. Nos modelos incluídos por Dunst (2000) no novo paradigma de conceptualização e implementação de Intervenção Precoce, representados na tabela 39 está sempre presente, de modo mais ou menos explícito, um pressuposto de *poder através de* ou *empowerment colectivo*:

**Tabela 39 – Traços de abordagens contrastantes na conceptualização e implementação de Intervenção Precoce (fonte: Dunst, 2000: 98).**

---

<b>PARADIGMA TRADICIONAL</b>	<b>NOVO PARADIGMA</b>
<b>Modelos de tratamento</b> Focalizavam na remediação de um distúrbio, problema ou doença, ou na sua consequência.	<b>Modelos de promoção</b> Focalizam na promoção e optimização de competências e num funcionamento positivo.
<b>Modelos de perícia</b> Dependiam da perícia dos profissionais para resolver problemas às pessoas.	<b>Modelos de empowerment</b> Criam oportunidades para as pessoas exercerem capacidades existentes, bem como para desenvolverem novas competências.
<b>Modelos baseados em défices</b> Focalizavam na correcção das fraquezas ou problemas das pessoas.	<b>Modelos baseados nas forças</b> Reconhecem as qualidades e talentos das pessoas e ajudam-nas a usar essas competências para fortalecer o funcionamento.
<b>Modelos baseados em serviços</b> Definiam práticas basicamente a partir de serviços profissionais.	<b>Modelos baseados nos recursos</b> Definem práticas em termos de um vasto leque de oportunidades e experiências comunitárias.
<b>Modelos centrados nos profissionais</b> Viam os profissionais como peritos que determinavam as necessidades das pessoas a partir da sua própria perspectiva (dos profissionais), ainda que em oposição às das famílias.	<b>Modelos centrados na família</b> Vêm os profissionais como agentes das famílias e (como sendo) responsivos aos desejos e preocupações das famílias.

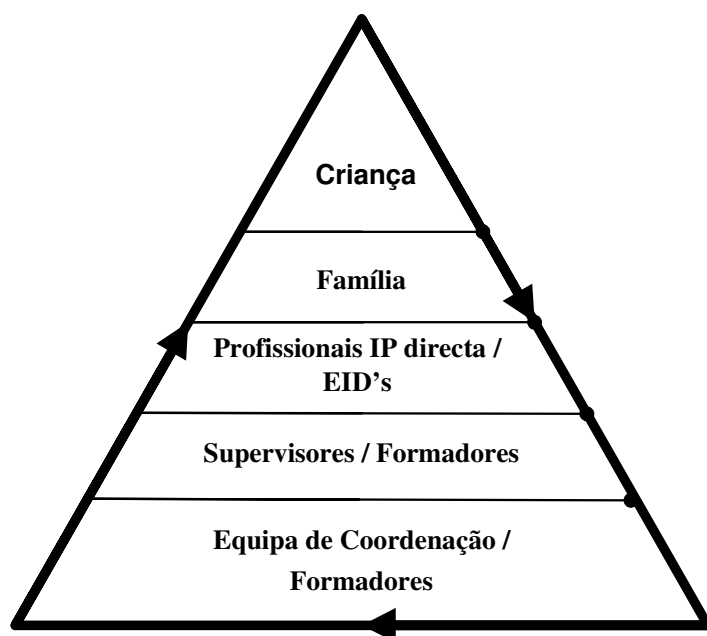
---

### **Conclusão do capítulo 3**

De facto, cremos que um modelo que favoreça a gestação e o crescimento de poder – *aquele* que nos traz bem-estar e sentimento de realização por nos sentirmos capazes: de identificar necessidades (as nossas e as daqueles por quem somos responsáveis através de mútuo envolvimento em relações significativas), procurar ou mesmo criar vias/forças/recursos para lhes responder, e implementá-las, e para afectar positivamente o bem estar e desenvolvimento

de outros, no sentido de apoiar o seu próprio processo de *empowerment* -, apoiando as fundações de um crescimento e desenvolvimento criativos, será uma opção particularmente *acertada* numa estrutura como a de IP, tal como a concebemos e explicitámos anteriormente. – portanto, não só ao nível das relações entre profissionais e famílias, mas entre supervisores e profissionais de intervenção directa, entre supervisores e elementos da coordenação, e destes com os profissionais de intervenção directa. A figura 12 representa uma dinâmica de *empowerment colectivo*, em que as conquistas da dimensão seguinte alimentam a dinâmica de *empowerment* e capacitação do nível/pessoa/s anterior/es.

Ilustração 12 – A cadeia de *empowerment colectivo*.



Como se desenvolve o *empowerment*? Cremos que alguns dos *ingredientes*, serão a *fortaleza interior* do sujeito, a sua confiança e segurança, alguém que confirme, reforce e sustente o desenvolvimento dessas dimensões no *Outro*, num contexto de criatividade, disponibilidade emocional para agir, de uma comunidade forte, suportiva, atenta a todos os seus cidadãos, e pronta a gerar os recursos que eles mesmos identificam como necessários à optimização das suas competências e oportunidades, numa lógica de equidade e de retroalimentação.

Naturalmente, a estrutura de IP, baseada em articulação de serviços (da comunidade), tem um muito especial papel no decisivo processo de *empowerment* e capacitação da própria comunidade.

Um processo paralelo pode equacionar-se para os outros níveis da estrutura de IP, em que os papéis relativos de *empowerment* mútuo / colectivo são assumidos por profissionais de intervenção directa em relacionamento com os supervisores / formadores e com uma equipa de coordenação / formação.

De que outro modo poderá a comunidade humana fortalecer-se, engrandecer, senão através da promoção de vias para o bem-estar e desenvolvimento optimizado, de *empowerment* e capacitação de **todos** os seus cidadãos? É esta, de facto, a nossa crença; é esta a ideia que guia os nossos esforços, que procuramos colocar no centro dos diversos vectores que enformam a nossa acção (cf. capítulo 4, tabela 43).



## **II PARTE – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESTRUTURA DE INTERVENÇÃO PRECOCE DE AVEIRO**

---

*A avaliação de programas de intervenção precoce deve ser mais do que simplesmente medir os resultados e efeitos desse programa. Deve ajudar os profissionais, os pais e os políticos a compreender as interações, quase sempre complexas, entre as características das crianças e famílias, os objectivos das intervenções e o próprio processo e contexto do programa. Só dessa forma terá efeitos positivos na prestação efectiva de serviços*

(Pimentel, 2003: 192).



## Capítulo 4 - O estudo

---

(...) - *Ando à procura de amigos. – disse o principezinho. O que é que estar preso quer dizer?*

(...) - *Quer dizer que se está ligado a alguém, que se criaram laços com alguém.*

- *Laços?*

- *Sim, laços - disse a raposa. - Ora vê: por enquanto, para mim, tu não és senão um rapazinho perfeitamente igual a outros cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto, para ti, eu não sou senão uma raposa igual a outras cem mil raposas. Mas, se tu me prenderes a ti, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo...*

- (...) *se tu me prenderes a ti, a minha vida fica cheia de Sol. Fico a conhecer uns passos diferentes de todos os outros passos. Os outros passos fazem-me fugir para debaixo da terra. Os teus hão-de chamar-me para fora da toca, como uma música. E depois, olha! Estás a ver, ali adiante, aqueles campos de trigo? Eu não como pão, e por isso o trigo não me serve para nada. Os campos de trigo não me fazem lembrar de nada. E é uma triste coisa! Mas os teus cabelos são da cor do ouro. Então, quando eu estiver presa a ti, vai ser maravilhoso! Como o trigo é dourado, há-de fazer-me lembrar de ti. E hei-de gostar do barulho do vento a bater no trigo... (...)*

*O Principezinho, Antoine de Saint-Exupéry, 2001: 69.*



A centralidade das relações no processo de desenvolvimento e aprendizagem humano é, há muito, um conceito-chave. Em *O Príncipezinho*, Saint Exupéry evidencia a importância que tem para um aprendiz, que *a mensagem* lhe chegue através de alguém a quem esteja privilegiadamente ligado [... *se tu me prenderes a ti, a minha vida fica cheia de Sol (...)* *Os teus (passos) hão-de chamar-me para fora da toca, como uma música*]; e que as conexões entre conteúdos [... *os teus cabelos são da cor do ouro. Então, quando eu estiver presa a ti, vai ser maravilhoso! Como o trigo é dourado, há-de fazer-me lembrar de ti. E hei-de gostar do barulho do vento a bater no trigo...*], tão cruciais no processo de aprendizagem (Barron & Holmes, 2005: 22), são facilitadas se aprendiz e mediador de aprendizagem se movem e interagem no envolvimento que oferece uma relação positiva, psicologicamente nutriente, proporcionando mútuo bem-estar emocional<sup>30</sup>, ingrediente fundamental à disponibilidade interna e motivação para realizar a descoberta do mundo – físico, relacional, das pessoas, dos animais e outros seres vivos, das coisas e dos conceitos -, para construir um conhecimento multidimensional, aberto, dinâmico, capaz de gradualmente integrar novas ideias, novos saberes.

Entre 2001 e 2005, no contexto da estrutura de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro (protocolo para IP de Aveiro e Despacho Conjunto nº 891/99, 19-10), desenvolvemos um

---

<sup>30</sup> Segundo Ferre Laevers (1998a, 2000, 2005a: 8), o bem-estar emocional é uma qualidade humana que indica que a criança está a funcionar bem emocionalmente, se sente confortável consigo mesma como pessoa, ligada ao meio envolvente no seu sentido mais abrangente: das pessoas, dos animais, da Natureza. Quando as crianças estão emocionalmente libertas, agem espontaneamente, permanecem abertas e acessíveis ao mundo que as rodeia, exprimem calma interior e relaxamento, mostram vitalidade e auto-confiança, estão em contacto com os seus sentimentos e emoções, apreciam a vida; sabemos que a sua saúde mental está assegurada. Por oposição, um nível baixo de indicadores de bem-estar assinala que a criança não está a ter resposta adequada às suas *necessidades básicas*, que incluem as necessidades físicas (de comer, beber, movimentar, dormir...), de afecto, carinho e ternura (ser abraçado, contacto físico e proximidade, receber e dar amor e carinho), de segurança, clareza e continuidade (necessidade de um ambiente mais ou menos previsível, de sabermos onde se está, o que é permitido e o que não é, e poder-se contar com outros), de reconhecimento e afirmação (sentir-se aceite e apreciado por outros, significando algo para outros, sendo parte de um grupo e pertencendo); de se experienciar a si mesmo como capaz (sentir que se é capaz de realizar coisas, dominar alguma coisa/assunto, projectar como ultrapassar os limites das próprias capacidades, experienciar sucesso); de significado e valores (morais) (sentir-se uma boa pessoa, e sentir-se ligado aos outros e ao mundo).

estudo de investigação-acção que se baseou exactamente no pressuposto de que todo o desenvolvimento humano, em qualquer idade, tem como principal coadjuvante, o envolvimento do sujeito em relações positivas, fecundas, de confiança – caracterizadas por empatia, autenticidade e apreço incondicional – e contingentes, em que se verificam encaixe, responsividade entre os participantes. Esta foi a ideia-chave que guiou os nossos procedimentos, as reflexões, as tomadas de decisão, e provou ser aplicável aos diferentes níveis da estrutura: coordenação distrital, supervisão, equipa de intervenção directa e contexto intra-familiar, onde se encontra a criança de zero a três anos em risco de atraso de desenvolvimento<sup>31</sup>, razão de ser da própria *Intervenção Precoce (na Infância*, como recentemente começou a designar-se em Portugal em algumas instâncias do Ministério da Educação).

Como estratégia central, o *empowerment* e capacitação de cada um dos envolvidos, num movimento espiralado, foi o próprio suporte ao desenvolvimento de processos equivalentes ao nível da experiência interna dos que com eles directamente interagem, e de si mesmos, pela reciprocidade que tais processos inevitavelmente envolvem, resultando num ciclo de desenvolvimento nunca acabado...

Durante o estudo, cumprindo aliás um dos objectivos equacionados, foi preocupação nossa implementar um modelo de funcionamento com potencialidade para permanecer após o término formal da investigação. Alguns indicadores revelam que, pelo menos parcialmente, esse objectivo terá sido concretizado - por exemplo, o modo como outros elementos da equipa de coordenação encaram e resolvem os problemas que surgem, e como declaram e defendem o modelo de IP que juntas construímos, a crescente autonomia e qualidade de intervenção revelada no desempenho das supervisoras, o modo como as EID's (pelo menos, muitos dos elementos das EID's) se posicionam face aos problemas que se lhes colocam no dia-a-dia da sua intervenção, e o inegável vector de mudança em que se transformaram, em algumas comunidades.

Quando se intervém numa estrutura deste tipo, e com o envolvimento presente neste caso, uma parte de nos está sempre atenta, *ligada* (no sentido de *em contacto*), pronta a reflectir

---

<sup>31</sup> A finalidade da IP é transformar as circunstâncias de vida das famílias de crianças em risco de atraso de desenvolvimento, de tal modo que elas possam estar internamente disponíveis para plenamente apoiarem e promoverem o bem-estar emocional e desenvolvimento das suas crianças, na convicção de que é à figura ou figuras de vinculação da criança que cabe o protagonismo desse processo (McWilliam, 2002a, 2002b).

sobre questões/problemas que exijam uma tomada de decisão imediata. Carré (1999: 16) oferece uma boa estrutura para enquadrar o procedimento estratégico de base a adoptar durante a resolução de problemas:

Tabela 40 - Orientações estratégicas na resolução de problemas (adap. Carré, 1999: 16; Sandall & Schwartz, 2003: 28).

Orientações estratégicas na resolução de problemas	
<b>Identificar o problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se passa?</li> </ul>
<b>Dar-lhe um sentido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que significam os comportamentos ou factos observados?</li> </ul>
<b>Intervir:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocar a explicitação do problema</li> <li>• Suscitar a escuta entre os participantes</li> <li>• Recentrar sobre o objectivo</li> <li>• Propor soluções (eventualmente, usar técnica de <i>Brainstorming</i>)</li> <li>• Avaliar soluções criadas e priorizá-las</li> <li>• Reenquadrar o problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que fazer para melhorar a situação?</li> <li>• De entre as soluções geradas, qual a mais viável, nesta situação em particular? Qual a que melhor se enquadra na nossa filosofia de intervenção?</li> <li>• Já decidimos que esta parece ser a solução mais <i>ecológica</i>... vamos reenquadrá-la em interface com o problema!</li> </ul>
<b>Reflectir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que consequências da (nossa) acção podem prever-se?</li> </ul>
<b>Implementar a solução escolhida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir responsabilidades</li> <li>• Elaborar plano de acção</li> <li>• Mediar</li> <li>• Agir</li> </ul>
<b>Avaliar / Reflectir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que resultados se obtiveram com a acção empreendida?</li> <li>• Que aprendizagens fizemos?</li> <li>• Que implicações para o devir da equipa / do trabalho a desenvolver?</li> </ul>

Pode considerar-se que, em todo o trabalho desenvolvido neste estudo, há pelo menos duas palavras-chave: comunicação e reflexão. Isto aplica-se ao nível da própria investigadora, mas também nos diversos níveis estruturais do sistema de Intervenção Precoce de Aveiro, designadamente, a equipa de coordenação distrital, as supervisoras e os profissionais de IP de intervenção directa que, em equipa inter ou transdisciplinar, intervêm junto das famílias/crianças. De facto, os processos e competências de comunicação merecem cuidada atenção de todos os sujeitos envolvidos; a reflexão é encarada enquanto processo individual e colectivo que permite avaliar o próprio desempenho, e optimizá-lo em função dos dados assim obtidos. Acreditamos que adoptámos a estratégia que Carré designa por *avec* (distinguindo-se de estratégias de *contra*, *ofensivas* ou *passivas*): apelamos à cooperação entre todos os protagonistas, na convicção de que todos têm forças, todos têm bons contributos para enriquecer o colectivo, que se traduzirá desse modo num mais responsável desempenho individual e de grupo; e que resultará numa maior coesão do grupo, entendida como *o conjunto de forças positivas e negativas que mantêm associados os membros do grupo* (Carré, 1999: 18).

Nessa medida, importa sistematizar alguma informação que nos parece pertinente quando a finalidade é promover dinâmicas de qualidade no contexto de uma dada organização, concretamente, numa estrutura de IP organizada a partir do estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10.





## 4.1 - Caracterização da estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro

### 4.1.1 - O universo em que nos movemos

A IP em Aveiro<sup>32</sup> teve, do ponto de vista estrutural, a seguinte evolução durante os três anos em que decorreu o *nosso* projecto de IA:

#### 4.1.1.2 - Dados de Estrutura das EID's 2001 a 2005

Tabela 41 - Profissionais das EID's de 2001 a 2005

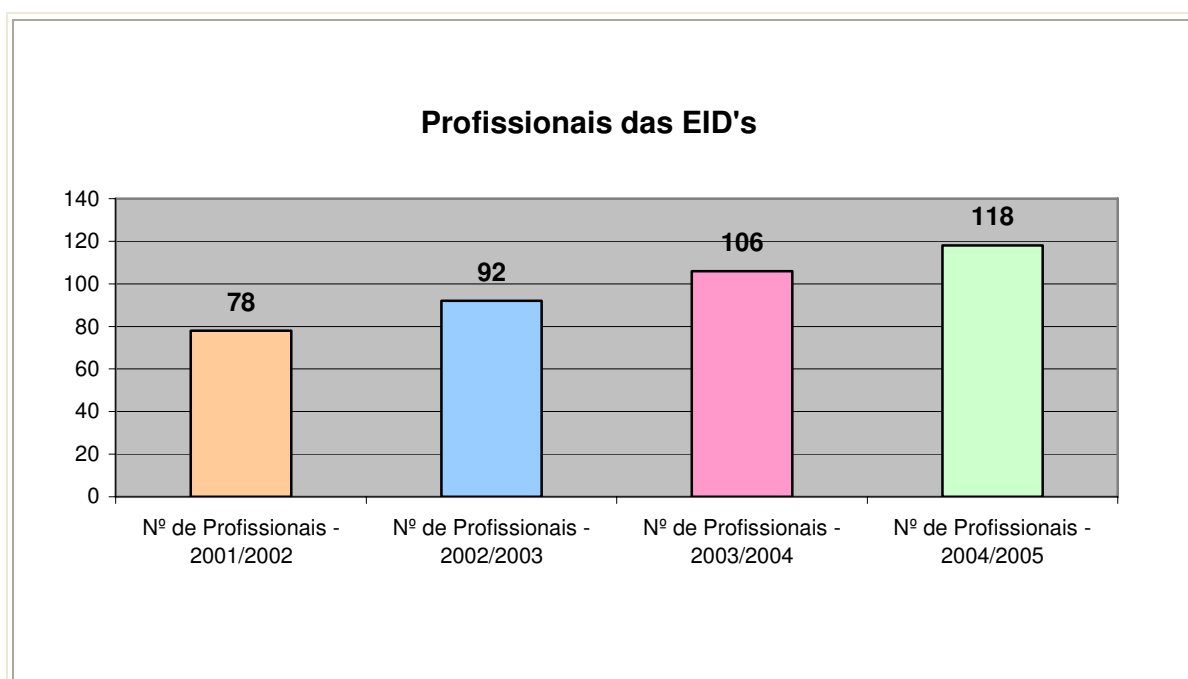
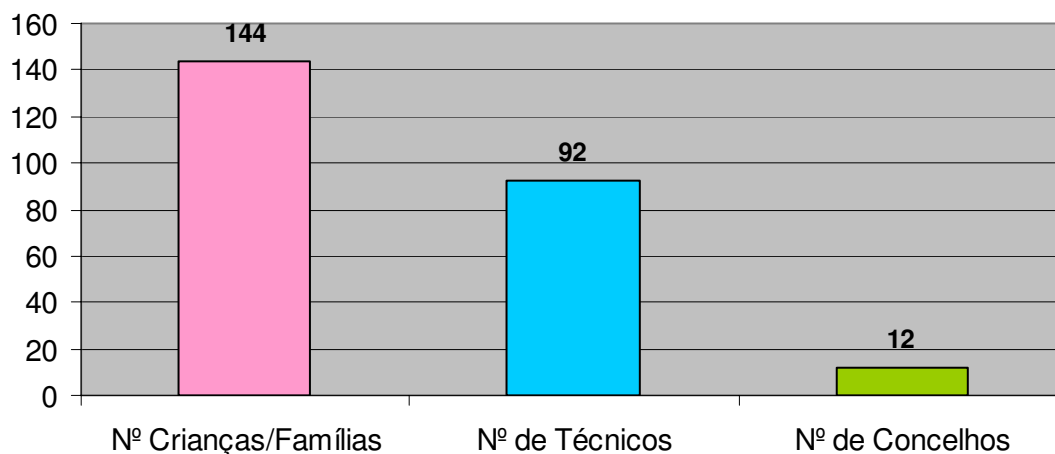


Tabela 42 - Dados de Estrutura das EID's 2002/2003

IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2002/2003		
Nº Crianças/Famílias	Nº de Técnicos	Nº de Concelhos
144	92	12

<sup>32</sup> Que compreende os concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos [correspondendo à área de influência da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC)]; os sete concelhos da zona norte do distrito de Aveiro estão sob a administração da DRE Norte.

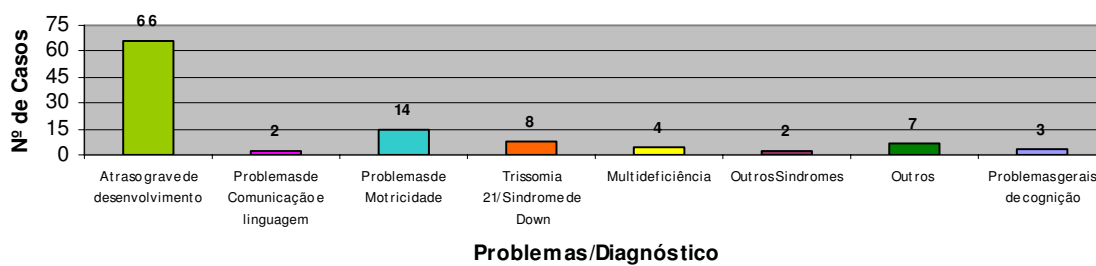
Dados de Estrutura - 2002/2003

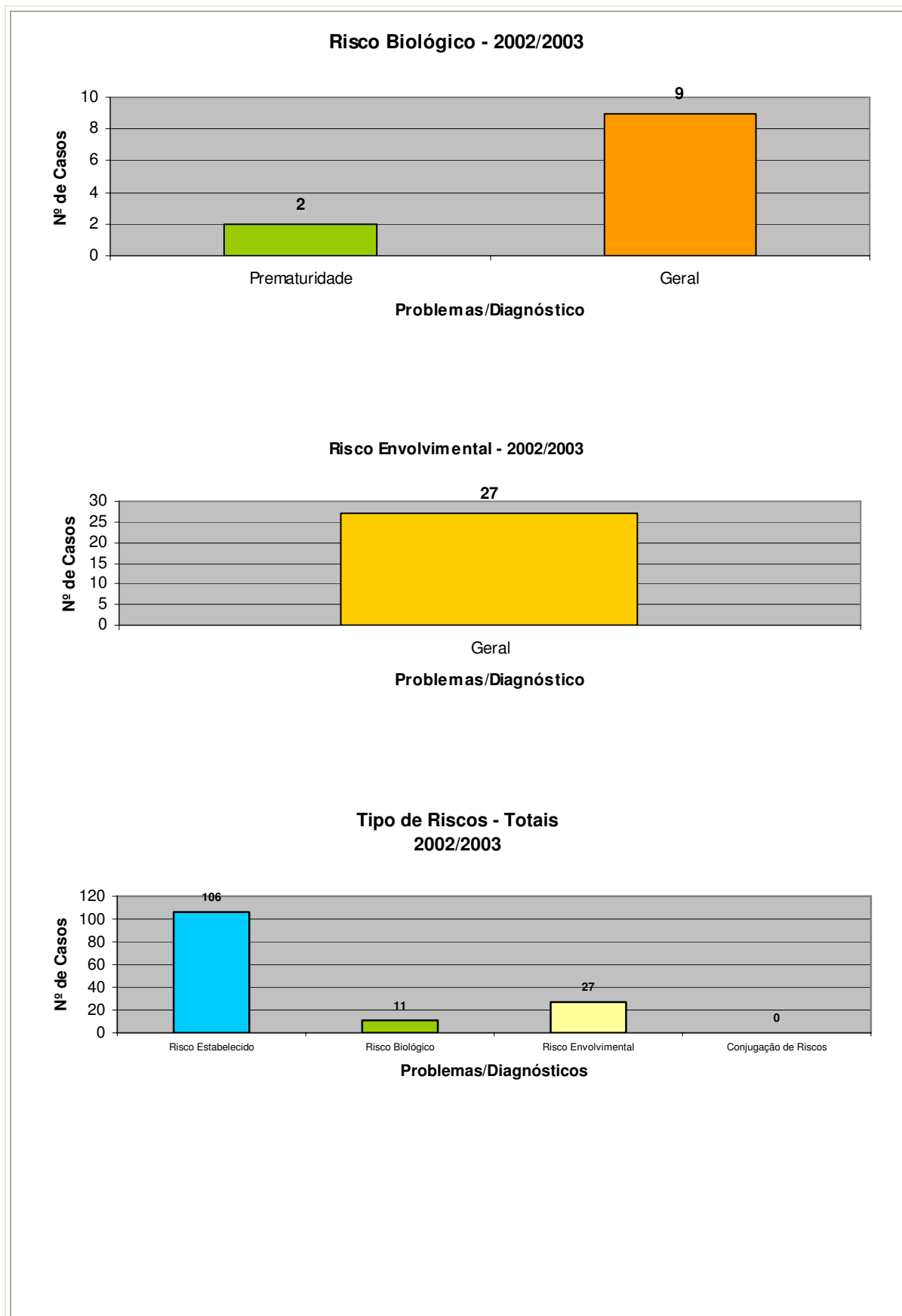


Problemática/Diagnóstico 2002/2003	
Problemática/Diagnóstico	nº de casos
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	66
Problemas de Comunicação e linguagem	2
Problemas de Motricidade	14
Trissomia 21/Síndrome de Down	8
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	
Outros Síndromes	2
Fetopatia Alcoólica	
Cromossomopatias	
Outros	7
Problemas gerais de cognição	3
Geral	
<b>Risco Estabelecido</b>	<b>106</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	

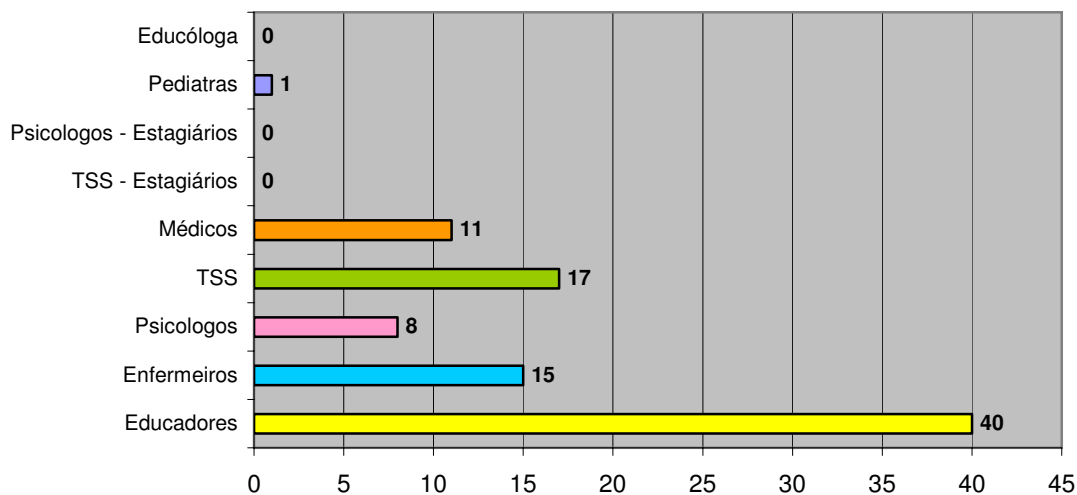
Prematuridade	2
Geral	9
<b>Risco Biológico</b>	<b>11</b>
<b>Risco Envolvermental</b>	
Geral	27
<b>Risco Envolvermental</b>	<b>27</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	
<b>Risco Estabelecido + Risco Envolvermental</b>	
<b>Risco Envolvermental + Risco Biológico</b>	
<b>Conjugação de Riscos</b>	<b>0</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	<b>144</b>

Risco Estabelecido - 2002/2003





**Profissionais de IP 2002/2003**



**Nº de Apoios Prestados Anualmente em 2002/2003**

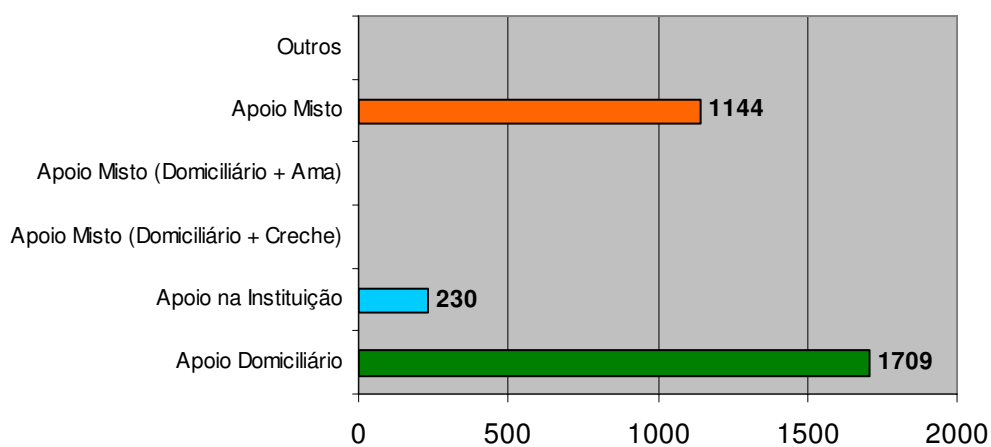
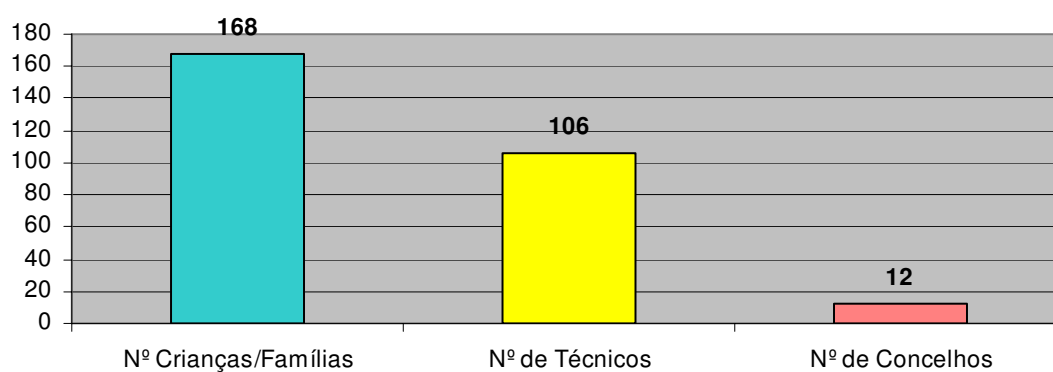


Tabela 43 - Dados de Estrutura das EID's 2003/2004.

IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2003/2004		
Nº Crianças/Famílias	Nº de Técnicos	Nº de Concelhos
168	106	12

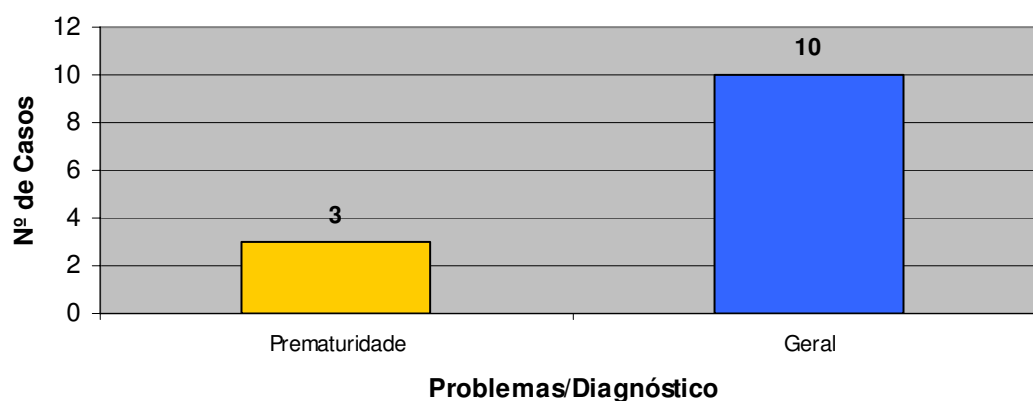
Dados de Estrutura - 2003/2004



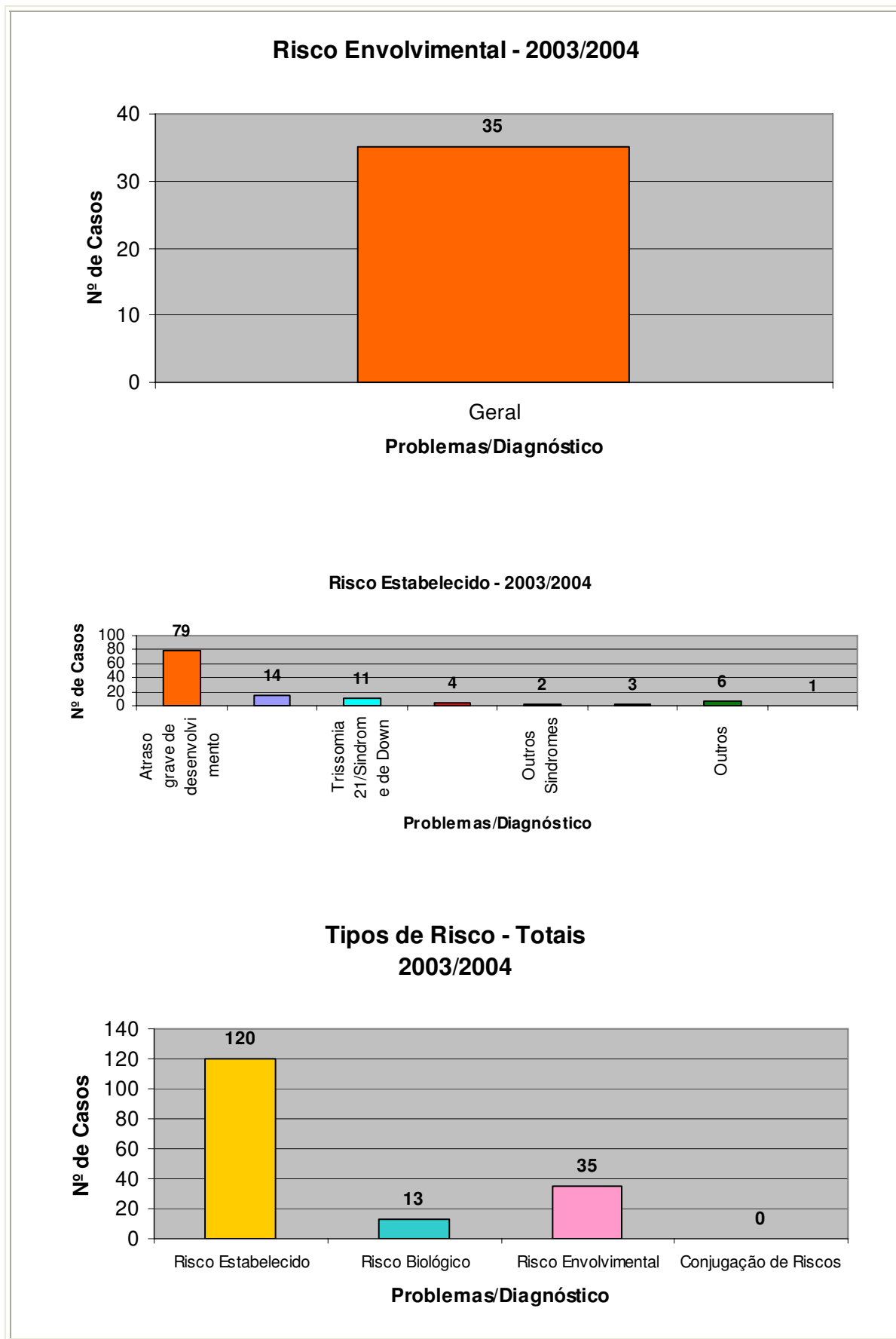
Problemática/Diagnóstico 2003/2004	
Problemática/Diagnóstico	nº de casos
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	79
Problemas de Comunicação e linguagem	
Problemas de Motricidade	14
Trissomia 21/Síndrome de Down	11
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	
Outros Síndromes	2
Fetopatia Alcoólica	3
Cromossomopatias	
Outros	6
Problemas gerais de cognição	1
Geral	

<b>Risco Estabelecido</b>	<b>120</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	
Prematuridade	3
Geral	10
<b>Risco Biológico</b>	<b>13</b>
<b>Risco Envloimental</b>	
Geral	35
<b>Risco Envloimental</b>	<b>35</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	
<b>Risco Estabelecido + Risco Envloimental</b>	
<b>Risco Envloimental + Risco Biológico</b>	
<b>Conjugação de Riscos</b>	<b>0</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	<b>168</b>

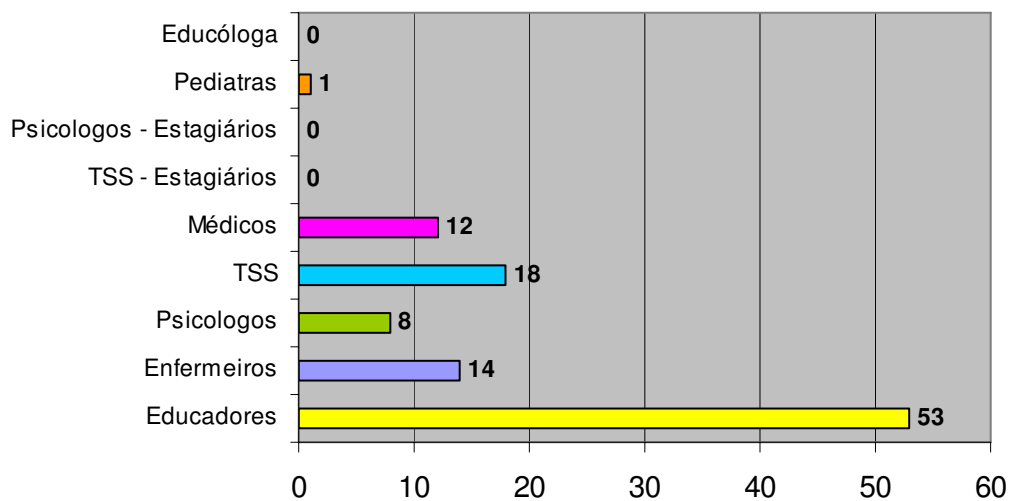
**Risco Biológico - 2003/2004**







### Profissionais de IP 2003/2004



### Nº de Apoios Prestados Anualmente em 2003/2004

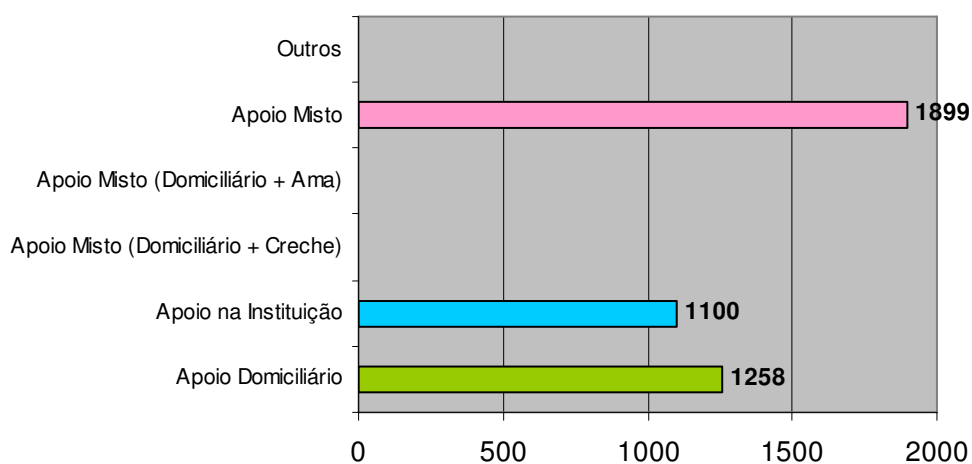
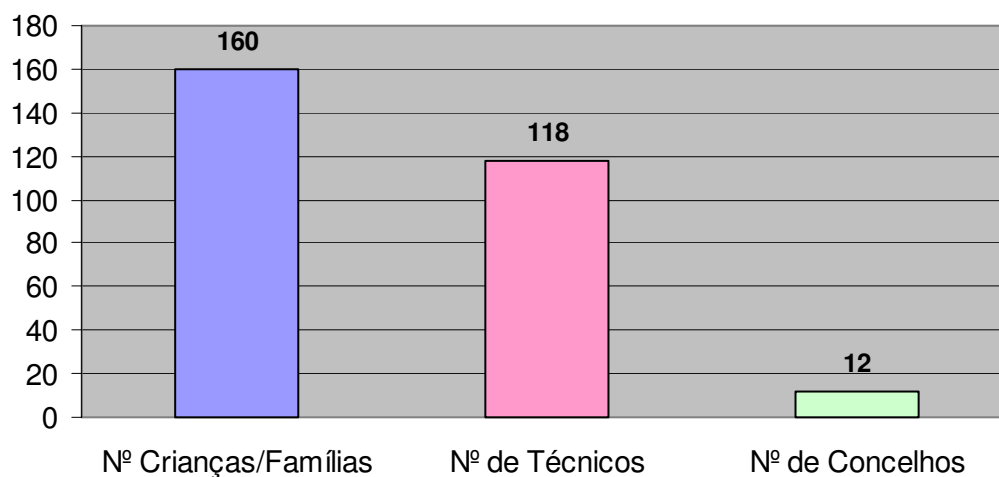


Tabela 44 - Dados de Estrutura das EID's 2004/2005

IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2004/2005		
Nº Crianças/Famílias	Nº de Técnicos	Nº de Concelhos
160	118	12

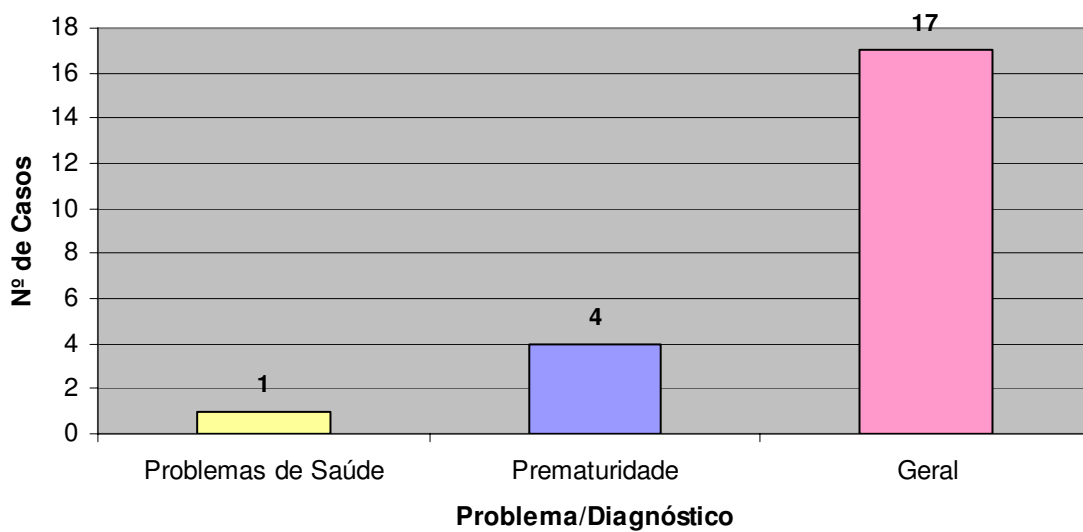
Dados de Estrutura - 2004/2005



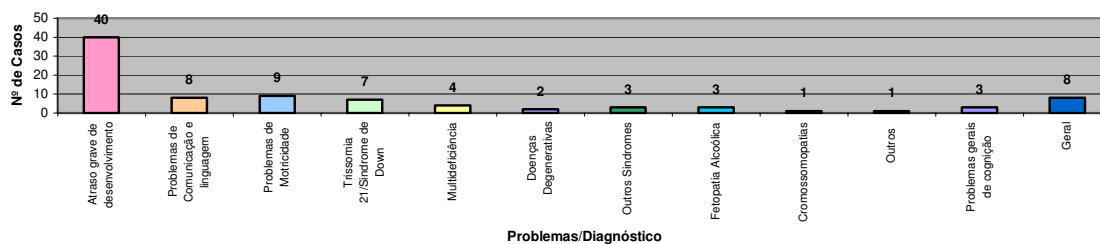
Gráfico/Tabela 2 – Problemática/Diagnóstico 2004/2005	
Problemática/Diagnóstico	nº de casos
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	40
Problemas de Comunicação e linguagem	8
Problemas de Motricidade	9
Trissomia 21/Síndrome de Down	7
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	2
Outros Síndromes	3

Fetopatia Alcoólica	3
Cromossomopatias	1
Outros	1
Problemas gerais de cognição	3
Geral	8
<b>TOTAIS</b>	<b>89</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	1
Prematuridade	4
Geral	17
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>
<b>Risco Envolverimental</b>	
Geral	40
<b>TOTAIS</b>	<b>40</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	2
<b>Risco Estabelecido + Risco Envolverimental</b>	3
<b>Risco Envolverimental + Risco Biológico</b>	4
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	<b>160</b>

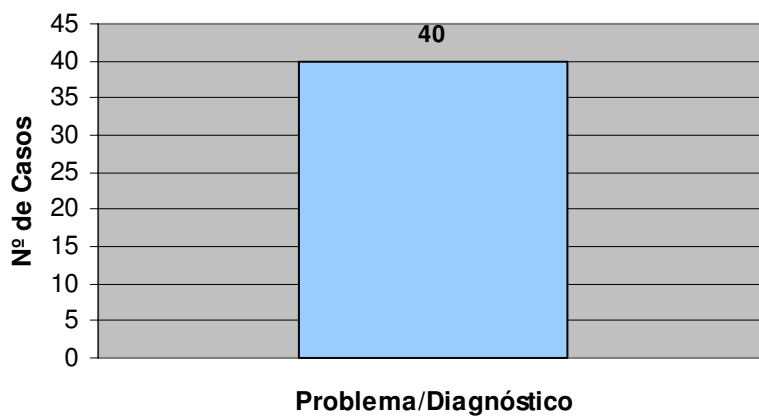
### Risco Biológico - 2004/2005



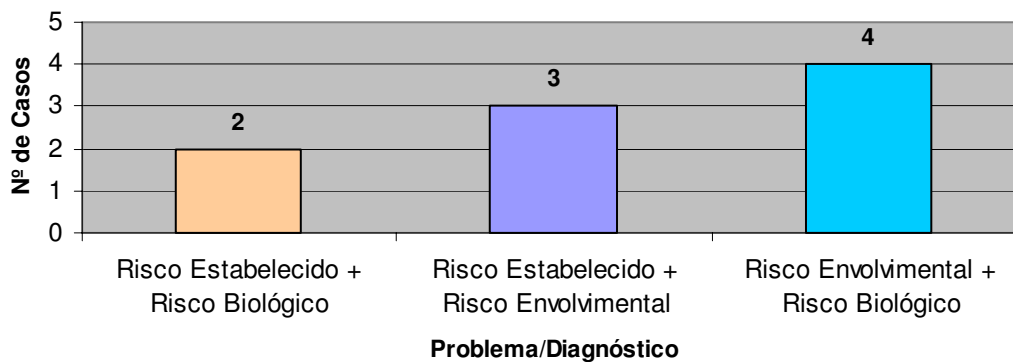
### Risco Estabelecido - 2004/2005



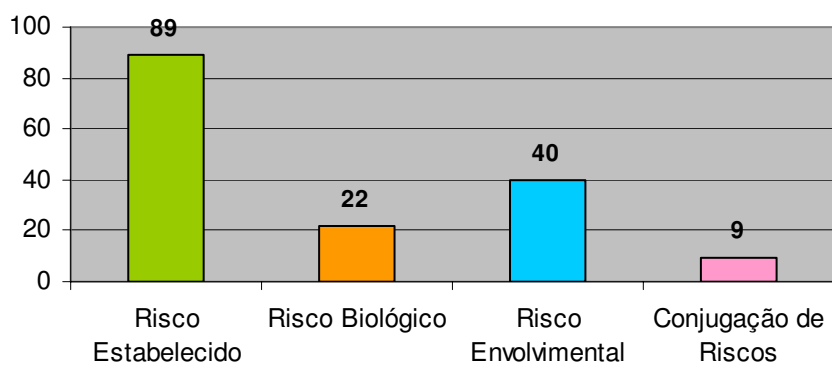
### Risco Envolvimental - 2004/2005



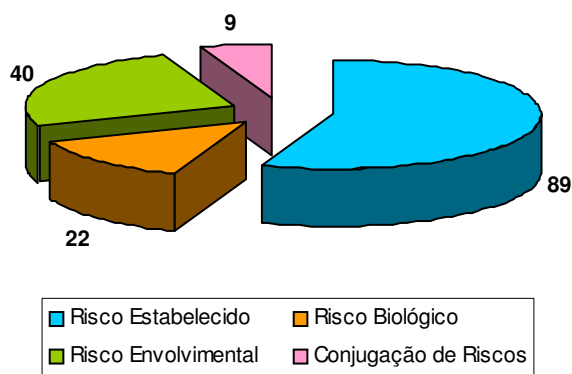
**Conjugação de Riscos - 2004/2005**



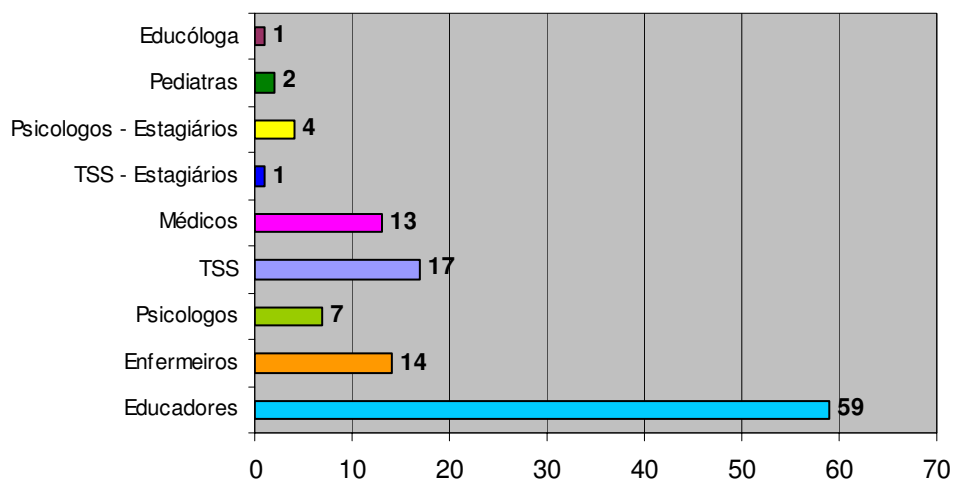
**Tipos de Riscos - Totais (2004/2005)**



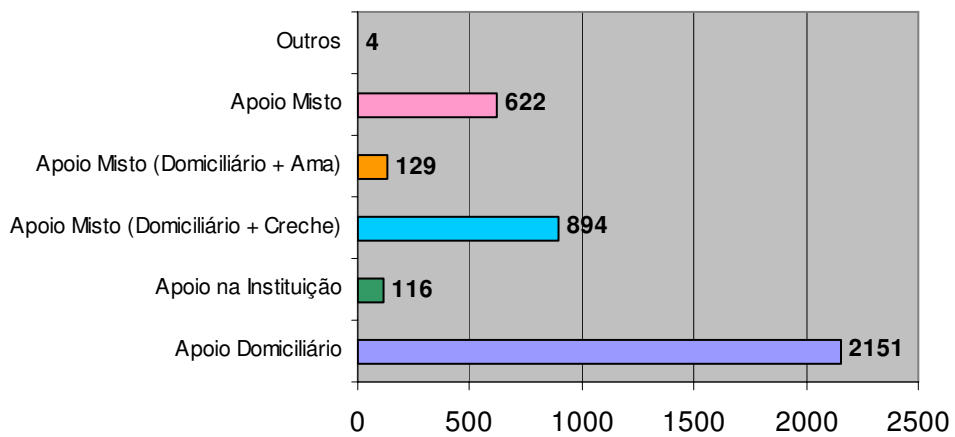
**Tipo de Risco - Totais (2004/2005)**



### Profissionais de IP 2004/2005



### Nº Apoios Prestados Anualmente em 2004/2005



As tabelas 45, 46 e 47, a seguir apresentadas, representam a síntese destes dados:

**Tabela 45 – Crianças/famílias e concelhos apoiados, e nº de profissionais que trabalharam em IP nos anos de referência.**

<b>Ano</b>	<b>Nº Crianças/Famílias</b>	<b>Nº de Profissionais</b>	<b>Nº de Concelhos</b>
<b>2002-03</b>	144	92	12
<b>2003-04</b>	168	106	12
<b>2004-05</b>	160 <sup>33</sup>	118	12

**Tabela 46 – Tipos de risco / diagnóstico das crianças apoiadas nos anos de referência.**

<b>Ano</b>	<b>R. Estabelecido</b>	<b>R. Biológico</b>	<b>R. Envolvimental</b>	<b>Conjugação Riscos</b>
<b>2002-03</b>	106	11	27	0
<b>2003-04</b>	120	13	35	0
<b>2004-05</b>	89	22	40	9

---

<sup>33</sup> Apesar deste decréscimo em 2004-05, assistimos actualmente a um aumento significativo do número de crianças/famílias em apoio, estando a apoiar-se, em 2006-07, cerca de 180 crianças/famílias.



Tabela 47 – Disciplina de origem dos profissionais de IP nos anos de referência.

Disciplina profissional	2002-03	2003-04	2004-05
Educadores de Infância	40	53	59
Psicólogos	8	8	7
Técnicos Serviço Social	17	18	17
Enfermeiros	15	14	14
Médicos	11	12	13
Pediatras	2	2	2
Educóloga (Lic. C. Educação)	0	0	1
Psicólogos estagiários	0	0	4
TSS estagiários	0	0	1

#### 4.1.2 - O conjunto de profissionais de IP de Aveiro: qual a identidade deste grupo?

(Em Investigação-Acção) *you may have to recognize that it is easier to change your own perspectives and professional practice, than those of others. The success of a process of IA will depend, in large measure, on your success in working with other people, for this you need to identify the group of people with whom you will be involved/a.* (McNiff et al., cit. Gray, 2004: 377).

Se o objectivo é intervir num determinado grupo através do exercício de dinâmicas de liderança, será imperioso conhecê-lo; e que parâmetros deverá seguir um conhecimento relevante ao fim em vista? Carré (1999: 15), naquilo a que chama *bilhete de identidade do grupo*, propõe vários, designadamente: a origem - os indivíduos do grupo decidiram ficar juntos, ou essa escolha foi feita por outrem? A duração - está à partida estabelecida, ou depende da evolução do próprio grupo em direcção aos objectivos que se propõe atingir? O

objectivo - é fluído ou claramente definido em termos da tarefa a cumprir? O grau de autonomia - o grupo é autónomo ou está submetido a controlo exterior? O tamanho - superior ou inferior a quinze pessoas? A liberdade de pertença ao grupo - os indivíduos são livres de escolher sair ou permanecer no grupo? A diversidade entre os elementos do grupo - as pessoas são totalmente diferentes ou têm muito em comum?

Baseando-nos nestes parâmetros, delineámos uma caracterização sumária, mas contendo a informação essencial à compreensão dos processos que dinamizámos durante o estudo ora reportado.

#### **4.1.2.1 - A Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro**

É constituída por cinco pessoas/mulheres, cada uma representando o respectivo serviço de origem: Coordenação Educativa de Aveiro/DREC/Ministério da Educação, Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social/Ministério do Trabalho e Solidariedade, Sub-Região de Saúde de Aveiro/Ministério da Saúde, Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro. Foram designadas pelos respectivos superiores hierárquicos, obedecendo a alguma orientação/prévia demonstração de preferência da pessoa em causa para trabalhar com questões afins à IP, podendo considerar-se que têm liberdade para, no final de cada ano lectivo, deixarem de fazer parte do grupo. Na verdade, desde o início do estudo, o elemento representante da Coordenação Educativa mudou todos os anos, excepto de 1 de Setembro de 2001 a 31 de Agosto de 2003, período em que se manteve a mesma pessoa; também a representante da Sub-Região de Saúde, que conosco trabalhava desde o início (aliás desde 1995, data das primeiras diligências realizadas para criar o então designado *Projecto Pluriconcelhio de IP de Aveiro*), deixou de integrar o grupo em Abril de 2005; em ambos os casos, as saídas foram pelas próprias e pelos respectivos serviços, atribuídas a motivos alheios à estrutura de IP; a relação de amizade que com todas mantemos, e a cumplicidade que nos une quando se trata de partilhar ideais, sonhos, crenças e projectos para a construção de comunidades mais justas, em que a equidade seja palavra de ordem - em que todos os cidadãos encontrem oportunidades de desenvolvimento e bem estar emocional, afinal, oportunidades de exercerem plenamente a sua cidadania, enriquecendo a sua comunidade e obtendo dela o apoio desejável -, são, quanto a nós, indicadores fiáveis da coesão do grupo. Isto, apesar da grande diversidade que existe entre os seus elementos - três Educadoras de Infância (incluindo a investigadora), uma Médica de Clínica

Geral/Saúde Pública e uma Pediatra, todas bastante diferentes entre si, em termos de temperamento e experiência profissional; cremos, contudo, que temos sabido investir o melhor de cada uma na optimização do funcionamento interno e no desempenho da missão do grupo.

A liberdade que temos para, enquanto equipa, criarmos as nossas próprias estratégias de implementação das funções que nos estão cometidas pelo DC 891/99, e pelo protocolo que estabelece a nossa existência, será, com certeza, fortemente responsável pelas oportunidades de realização pessoal e profissional que neste contexto encontramos.

#### **4.1.2.2 - As Supervisoras de IP/Aveiro**

Desde 2002/03 que existe uma Equipa de Supervisão que apoia a estrutura de IP/Aveiro. Não foi uma conquista fácil, nem é permanente: todos os anos, corremos o risco de não vermos aprovada a proposta de destacamento do elemento que dedica mais tempo a esta função, tão crucial em IP. Em 2005-06, fazem supervisão/IP em Aveiro, quatro pessoas: duas Educadoras licenciadas em Educação de Infância, uma Técnica Superior de Serviço Social e uma Psicóloga. Cada uma das duas últimas supervisiona o funcionamento e a intervenção desenvolvida por uma Equipa de Intervenção Directa (EID); uma das educadoras supervisiona duas EID's; a segunda, supervisiona oito EID's. Todas foram seleccionadas pela ECD em função do perfil de competências que revelaram em contexto de IP: são pessoas convictas da sua função, da finalidade da IP, que dominam bem os conceitos a ela inerentes, e que revelaram muito boas competências de escuta e de prestação de suporte a outros; imprescindível, quanto a nós, é a convicção com que defendem o respeito pelos direitos das crianças e famílias em apoio. Raver e Kilgo (cit. Espe-Sherwindt, 2002), dando voz às opiniões expressas por muitas famílias no decurso de vasta investigação desenvolvida em contextos de IP, expressam de modo simples mas intenso os direitos das famílias (de crianças em risco de atraso de desenvolvimento):

Tabela 48 - Os Direitos das Famílias (Raver & Kilgo, cit. Espe-Sherwindt, 2002).

- O direito de sentir emoções intensas
- O direito de procurar outra opinião
- O direito de continuar a tentar
- O direito de desistir
- O direito à privacidade
- O direito de ser uma família
- O direito de não ser entusiasta
- O direito de se sentir cansada da criança
- O direito de ter tempo livre
- O direito a ser quem melhor conhece a criança
- O direito de estabelecer os limites
- O direito à dignidade

Como já referimos, apenas uma das supervisoras desempenha estas funções a tempo inteiro; os outros elementos acrescem esta ao conjunto de responsabilidades que detêm nos respectivos serviços de origem. Todas o fazem de livre vontade, respondendo ao convite formulado pela ECD. Desde que iniciámos, nenhuma supervisora *abandonou o posto*, apesar de ter havido algumas alterações na carga horária que cada uma dedica a este trabalho. No primeiro ano, 2002/03, contámos com a boa colaboração de duas supervisoras de IP da Direcção Regional de Educação do Centro que asseguraram a supervisão a quatro EID's. No ano seguinte, deixou de ser possível essa colaboração, e também *descobrimos* a nossa terceira supervisora; em 2004/05, o terceiro em que pudemos oferecer às EID's o suporte supervisoivo, descobrimos a quarta, e assim nos mantivemos em 2005/06, na crença de que é importante que a equipa de supervisão goze de alguma estabilidade, que promoverá certamente a coesão entre os seus elementos, e a construção de uma consonante linha de intervenção – este é um desejo expresso pelas próprias supervisoras, muito exigentes consigo mesmas, permanentemente buscando formas mais eficazes de se apoiarem mutuamente, enquanto via para um mais eficaz suporte às EID's.

#### 4.1.2.3 - Os profissionais das EID's/IP/Aveiro

As doze EID's, de âmbito concelhio, congregam em 2005/06, cento e dezoito profissionais, sendo que 59 são Educadoras de Infância (mulheres, na totalidade) destacadas na rede de Apoios Educativos do ME (ao abrigo do Despacho 105/97), doze são Médicos de Clínica Geral pertencentes aos Centros de Saúde, serviço de origem também das doze Enfermeiras, de duas Psicólogas e de duas Técnicas Superiores de Serviço Social (TSSS's) que integram as EID's, pertencendo as outras doze TSSS's aos serviços concelhios de Segurança Social. Enriquecem ainda as EID's, cinco Psicólogas pertencentes a duas Câmaras Municipais (Aveiro e Vagos), duas CERCI's (Aveiro e Ovar), e ao Agrupamento de Escolas da Murtosa; na EID de Anadia, contamos ainda com a participação de uma Pediatra e de uma TSSS's, ambas profissionais do Hospital José Luciano de Castro.

Assim, na constituição das EID's podem distinguir-se duas dimensões essenciais: a pluridisciplinaridade, que se pretende que evolua para transdisciplinaridade – condição essencial para que ocorra, de facto, *Intervenção Precoce*, qualitativamente diferente de intervenção educativa, médica, de enfermagem, psicológica ou de serviço social, diferente também do somatório de todas, mas resultante da partilha de conhecimentos teóricos e práticos entre os respectivos profissionais, da diluição de eventuais fronteiras pessoais ou profissionais, e da conjugação dos diversos saberes em presença, na análise dos problemas inerentes à missão da EID, e na construção de uma intervenção respeitadora dos valores nucleares definidos para a IP -, e a articulação de serviços comunitários já existentes nas comunidades, possibilitando a prestação de serviços de IP à comunidade; porque se crê que é agindo *dentro* dos serviços comunitários que mais provavelmente se provocará a mudança desejada na comunidade, que culminará no *empowerment* e capacitação das famílias das crianças pequenas em risco de atraso de desenvolvimento, dessa comunidade. Em cada EID, há pelo menos um representante de cada um dos três *ministérios-base*, presentes em todos os níveis estruturais da IP, sendo que, em todas, há vários educadores de infância, que são quem assegura quase na totalidade os apoios directos às famílias, por serem assim disponibilizados pelos serviços do Ministério da Educação. A disponibilização dos outros profissionais varia consoante os recursos do respectivo serviço de origem, mas é, em regra, muito menor do que estes. Salvaguardando e sublinhando a enorme importância do trabalho indirecto em IP, i.e., a imprescindibilidade do trabalho desenvolvido durante as reuniões de EID e de Supervisão, apontamos como desejável no

processo de busca de mais elevados níveis de qualidade na intervenção, que todos os profissionais da EID tenham a responsabilidade de apoiar directamente, pelo menos uma família, na convicção de que desse modo poderão melhor apropriar-se do pleno sentido dos princípios preconizados e encontrar as práticas mais adequadas em IP (anexo 6).

No conjunto destes profissionais, há diversidade no modo de aceder às EID's. Os Educadores de Infância declaram a sua disponibilidade para este desempenho quando se candidatam ao concurso de atribuição de vagas de Apoio Educativo/Intervenção Precoce; obtêm (ou não) destacamento por um ano lectivo, e é-lhes atribuída uma determinada zona geográfica com n crianças para apoio; todas as que têm idade inferior a 3 anos, serão atendidas no contexto da EID local, passando o educador, para o efeito, a integrá-la (excepcionalmente, pode haver crianças com idade igual ou superior a 3 anos, que continuem a ser apoiadas pela EID, se isso constituir continuidade de apoio desenvolvido no ano anterior, e se as circunstâncias da vida da criança e da família assim o justificarem e exigirem). As que têm idade superior a três anos, são atendidas no contexto do sistema de Apoios Educativos (Despacho 105/97)<sup>34</sup>. Os médicos, enfermeiros e restantes elementos pertencentes aos serviços do Ministério da Saúde, bem como os psicólogos das instituições, são designados pelos responsáveis competentes dos respectivos serviços de origem (que previamente declararam a sua disponibilidade para integrarem a estrutura concelhia de IP, em alguns casos através de assinatura formal de protocolo de colaboração

---

<sup>34</sup> Até 31-08-2006, foi assim que aconteceu. Contudo, para 2006-07, o Ministério da Educação decidiu adoptar três formas de colocação de docentes de Educação Pré-Escolar para apoio a populações especiais: um primeiro grupo de Educadores de Infância, especializado em Educação Especial, foi destacado para apoio a situações de Necessidades Educativas Especiais (NEE) *Permanentes* no Agrupamento de Escolas onde granjeou colocação; um segundo grupo de Educadores, foi destacado para apoiar situações de NEE de carácter temporário; no primeiro e no segundo caso, as crianças ou jovens em apoio são estritamente as que frequentam instituições escolares incluídas na anteriormente chamada *Rede Pública do ME*. Finalmente, um terceiro grupo de Educadores, foi destacado para apoiar as crianças com NEE que frequentam IPSS's (Instituições Particulares de Solidariedade Social – sem fins lucrativos, são financiadas pelo Estado Português, através do Ministério da Solidariedade Social) e para apoiar as que estão no âmbito do sistema de Intervenção Precoce – neste último grupo, só excepcionalmente integrado por educadores especializados em Educação Especial, a complexidade ou carácter de *permanência* das NEE das crianças não é tido em conta (isto significa que há crianças com Multideficiência a serem apoiadas por este grupo de docentes, em princípio, não especializados, e cuja intervenção, se realizada em contextos diversos da IP, não é objecto de acompanhamento supervisiivo, pelo menos com carácter de obrigatoriedade).

com a ECD), geralmente em função de formação especializada na área do atendimento à Infância e/ou à Família, ou de declarado interesse do próprio profissional nesse desempenho.

As EID's elaboram anualmente Plano de Acção que, seguindo os parâmetros (de construção) e os critérios (de análise) propostos pela ECD (anexo 8) e respeitando os princípios consignados no DC 891/99 e os procedimentos previstos nas *Orientações de Funcionamento da Estrutura de IP/Aveiro (regulamento interno da responsabilidade da ECD* (anexo 6) abre contudo espaço à criatividade da EID, no contexto único onde inscreve a sua acção, com recursos humanos e materiais específicos, e face às necessidades identificadas pela população-alvo que serve e pela própria EID. E essa criatividade assume claros contornos quando se analisam os Planos de Acção e os Relatórios de Actividades das EID's, ou quando se assiste à exposição oral do trabalho desenvolvido.

#### **4.2 – Orientação teórica e metodologias de investigação**

*IA é um modo de trabalhar a interpretação do processo vivido que nos ajuda a identificar as coisas em que acreditamos, e então trabalhar sistemática e colaborativamente, um passo de cada vez, para torná-las realidade (McNiff et al., cit. Gray, 2004: 380).*

*Investigação Organizacional no Mundo Real* – a própria designação da obra de David Gray (2004) e respectiva explicitação – *investigação neste contexto é um esforço sistemático e organizado para investigar um problema específico que precisa de uma solução* (Sekaran, op. cit.: 2) -, traduzem bem o que se passou no presente estudo.

Esta foi a proposta feita à então Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro (neste trabalho designada por *ECD*), aceite sem quaisquer reservas. Podemos dizer que ao longo de todo o trabalho desenvolvido, esta foi uma parceira de inestimável valor. Apesar de alguma mobilidade dos seus elementos (da equipa inicial, mantêm-se apenas três pessoas, e houve já duas configurações diferentes da actual e da inicial) e de variabilidade nas respectivas disponibilidades, a ECD/IP/Aveiro abraçou, de facto, este projecto, e transformou-se na parceira ideal para a sua consecução.

O facto de Gabriela Portugal, representante formal da Universidade de Aveiro na ECD IP/Aveiro e orientadora deste trabalho, nos ter indicado para integrar essa equipa, colocou-nos na posição ideal para aceder a todas as pessoas/níveis envolvidos; embora desse modo nos tenhamos transformado também em sujeitos da investigação, o que traz, em alguns

momentos, dificuldades não desprezíveis, colocou-nos, indubitavelmente, numa posição de privilégio no que refere à proximidade de pessoas e dinâmicas, e de *espaço de manobra*.

Turnbull, Friesen e Ramirez (cit. Pimentel, 2003: 190-191) propõem um modelo de formação que designam de *Investigação-Acção Participada*, que pode favorecer a proximidade entre investigadores e participantes directos nos serviços de IP, os pais e os profissionais: através de uma abordagem colaborativa, todos participam em todas as fases do processo de investigação, desde a planificação e desenho do projecto, até à recolha e análise de dados e disseminação das conclusões. No presente estudo, não fomos tão longe, em termos de abrangência do termo *participação*; contudo, pensamos ter conseguido um razoável nível dessa qualidade, pelo menos no que refere aos profissionais dos diversos níveis da estrutura de IP (especialmente, os das equipas de coordenação e supervisão).

#### 4.2.1 A investigação-ação

O estudo assumiu diversas metodologias dentro de uma mesma abordagem, a *Investigação-Acção* (IA), consoante os grupos/níveis estruturais em que incidiram mais directamente as dinâmicas implementadas.

Assim, quando se tratou de incrementar a dinâmica de funcionamento da Equipa de Coordenação Distrital (ECD) de IP/Aveiro, e de construir o Perfil de Competências de Supervisão em IP, enveredámos por uma metodologia de *IA Participativa*, em que *o elemento-chave da investigação é um processo de reflexão, aprendizagem social e desenvolvimento de uma consciência crítica* (Gaventa & Cornwall, 2001: 76); em que *participação é muito mais do que mero envolvimento: autêntica participação significa imergir as pessoas/participantes no foco do método de investigação e inquérito (indagação), e envolvê-las na análise e classificação dos dados* McTaggart (cit. Gray, 2004: 374).

Contudo, o trabalho desenvolvido junto dos profissionais das Equipas de Intervenção Directa (EID's), situou as investigadoras numa postura mais próxima daquela que Coghlan equaciona como *IA Interna*, na qual gestores, líderes ou coordenadores estão envolvidos em projectos de IA nas suas próprias organizações; neste enquadramento, estão em causa questões como *melhoria dos sistemas, aprendizagem organizacional, e a gestão da mudança* (op. cit.: 375). Este autor aponta vantagens e desvantagens deste posicionamento,



com que muito nos identificamos: o facto de as investigadoras/elementos da ECD terem um profundo conhecimento da organização IP/Aveiro, no que respeita à sua cultura, aos modos muito específicos de ser e de estar dos seus profissionais, e às redes/forças individuais e institucionais presentes, terá constituído uma vantagem. Mas esse mesmo dado, associado ao duplo estatuto de *investigadoras - investigadas*, dificultou muitas vezes a manutenção de um certo afastamento/distância das situações, crucial ao *olhar perspectivo*. A outra possível dificuldade apontada pelo autor – *transpor fronteiras departamentais, hierárquicas e entre serviços* (op. cit.: 375) – foi claramente obliterada através da possibilidade de as investigadoras funcionarem como elementos da ECD/IP/Aveiro. Esse estatuto funcionou, no fundo, como *cartão de visita* que não só permitiu o acesso aos diversos grupos profissionais e diferentes serviços envolvidos na IP, mas também conferiu legitimidade para provocar e propor encontros e trocas comunicacionais entre eles.

A Investigação-Ação (IA), enquanto metodologia que (1) envolve colaboração próxima e democrática entre investigadores e participantes, e (2) enfatiza a promoção da mudança a partir de dentro da organização (cabendo à própria investigação, o papel de *agente de mudança*), bem como a busca de informação/dados nas perspectivas e atitudes dos participantes no terreno face à sua experiência directa como investigadores no processo (op. cit.: 373-375), constituiu-se como a opção *natural*, quase inevitável, para guiar as nossas decisões ao longo do estudo; assim o ditou o papel que estrutural e institucionalmente desempenhávamos (representantes da Universidade de Aveiro na ECD/IP/Aveiro), mas também o modo como nos sentíamos face à IP/Aveiro: intimamente comprometidas com o presente e o futuro da estrutura. A IA, enquanto metodologia que simboliza muito do que trata, afinal, a investigação actual – analisar o mundo para compreendê-lo, mas também procurar mudá-lo (op.cit.: 373) -, apareceu-nos como o enquadramento ideal para o trabalho queurgia desenvolver na estrutura de IP/Aveiro. O *investigador-actuante* [contrastando com outros, que resolutamente evitam qualquer acção que possa afectar os resultados] não se limita a estudar organizações e processos, mas, questionando-se “O que posso eu fazer (face a uma determinada constatação)?”, aborda problemas do *mundo real*, envolvendo-se directamente no processo de investigação, assumindo-se como *agente de mudança*; assume um compromisso com o contexto de

investigação, nele intervindo de modo intencional, contudo esclarecido e sistemático/planificado, e eticamente reflectido (op.cit.: 373).

Lewin foi quem, em 1946 (op.cit.: 373), estabeleceu a designação *Investigação-Acção*, significando um processo através do qual deveria combinar-se construção de teoria e investigação sobre problemas práticos. Mas podem encontrar-se no pensamento crítico e reflexivo de Dewey, e nas suas ideias de democracia e participação em contextos de educação formal, apresentadas em 1929 na obra *Sources of the Science of Education* (Schubert & Schubert, cit. Arnal *et al.*, 1994: 245), as raízes da IA: o carácter democrático da acção-educação, a aprendizagem na acção, a necessidade de implicação dos professores nos projectos de investigação. Também Collier, comissário para os *Assuntos Índios* (Estados Unidos da América), utiliza a expressão *Action Research*, sublinhando nas suas obras, publicadas de 1933 a 1945, a necessidade de aplicá-la a programas de intervenção social, e (a necessidade) de colaboração entre investigador e *cliente* (op. cit.: 245).

O conceito de *Investigação-Acção* tem mudado ao longo do tempo - autores como McKay e Marshall (cit. Gray, 2004: 374) alertam mesmo para o carácter enigmático da IA, e para o facto de se tratar de um enquadramento que fornece poucas linhas de acção ao investigador - constituindo o contexto sócio-cultural que o envolve (ao investigador), uma variável de grande pertinência para a sua definição.

Actualmente, atribui-se à IA a qualidade de enfatizar junto das pessoas participantes no estudo, processos de *criar consciência, empowerment, colaboração e participação* (Bowling; Coghlan & Brannick, op. cit.: 374), dimensões críticas ao cidadão actual, que assumem especial relevância quando nos centramos em populações de risco, ou nos profissionais que com elas trabalham.

No âmbito de uma tal abordagem, entre diversas metodologias possíveis, dependendo a respectiva escolha da finalidade e circunstâncias em que decorre o processo de IA, destacam-se, em termos de pertinência para o presente trabalho, as que se baseiam num contexto organizacional e podem incluir a procura pelos profissionais dessa organização, de vias para a melhoria da sua própria prática profissional. Todas as metodologias passíveis de aplicação sob esta abordagem, têm pelo menos três traços em comum (op. cit.: 374):

- Os sujeitos da investigação são eles mesmos investigadores ou estão envolvidos numa parceria democrática com um/a investigador/a;

- A investigação é vista como um agente de mudança;
- Os dados são gerados pelas experiências directas dos participantes na investigação.

Procurámos meios de conhecer o efeito das nossas acções sobre os profissionais das EID's e sobre as supervisoras; e, num contínuo processo de reflexão, em que acções e análise dos seus efeitos se alternaram e influenciaram mutuamente, permitindo ajustar cada vez mais as intervenções aos objectivos da investigação, e também construir *e partilhar um novo corpo de conhecimento* (Bréauté *et al.*; Stambak; Hardy & Royon; cit. Bréauté & Royon, 1997: 132).

*Em IA, a tarefa do investigador é desenvolver um contexto no qual indivíduos e grupos com percepções e interesses divergentes possam formular uma construção da sua situação que faça sentido para todos eles – uma construção conjunta* (Stringer, 1999: 45).

Um contexto, afinal, em que, a indivíduos pertencentes a diferentes disciplinas profissionais e a diferentes serviços, é pedido que se comprometam com o desenvolvimento de uma *determinada abordagem*, com princípios e práticas comuns, transformando-se em profissionais dessa *transdisciplina* que se convencionou designar de *Intervenção Precoce*.

Assumindo que:

- os significados e a verdade não existem num *qualquer mundo estranho e externo*, onde *permaneceriam*, aguardando *ser descobertos*, mas crendo que são construídos pela interacção entre o sujeito e o mundo envolvente;
- o sujeito, criando os seus próprios significados em modos diversos (Gray, 2004: 378), se torna agente da sua própria construção, e dos contextos em que participa.

Tomámos como tarefa central desta investigação, a construção de significados em IP – por nós mesmas, pois fomos em simultâneo investigadoras e sujeitos-alvo da investigação, e pelos profissionais de IP (supervisoras e de intervenção directa); pretendemos criar dinâmicas promotoras de interacções entre as pessoas envolvidas na IP/Aveiro e o seu mundo envolvente/o seu campo de intervenção, interacções tais que favorecessem a construção gradual de um conjunto de *verdades e significados* que, conjugados e articulados em dinâmicas de resposta à tarefa social que deste grupo profissional se espera – a prestação de *Intervenção Precoce* – se transformassem em *assunções básicas/inconscientes* do modo *correcto* de sentir, pensar e agir em IP, aquilo que Edgar Schein designa de *cultura*:

*(Cultura) é um padrão de assunções básicas – inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que resultou suficientemente bem para ser considerado válido pelo grupo e, portanto, é ensinado aos novos membros (do grupo) como o modo correcto de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas (1991: 9).*

Numa abordagem indutiva, conjugando fragmentos/elementos da realidade em que intervimos, procurámos uma visão conectada e abrangente da estrutura de IP/Aveiro. Objectivámos a compreensão do modo como as relações e influências estabelecidas entre esses elementos/fragmentos mutuamente se afectavam; e quais poderiam constituir-se como vias de oportunidade para dinâmicas promotoras de (mais) qualidade.

Identificámos quais os dados que poderiam ser reveladores, ao nível do diagnóstico inicial, e de monitorização/avaliação contínua/processual da acção que fomos desenvolvendo; planeámos a recolha de dados e analisámo-los, procurando relações entre as diferentes variáveis; e forças/recursos que pudessem enriquecer o processo em curso; foi assim que identificámos, por exemplo, as pessoas com perfil adequado à função de Supervisão em IP, a quem solicitámos esse desempenho. Assumindo a possibilidade de influência das nossas próprias crenças e valores nas decisões tomadas em todo o processo de intervenção, recolha e análise de dados, acreditamos contudo ter criado o espaço necessário para permitir a emergência de *padrões, consistências e significados* (Gray, 2004: 327-329). Pensamos ter assegurado um razoável grau de fiabilidade ao considerarmos, por exemplo, os conjuntos de dados de auto e hetero avaliação dos cerca de 115 profissionais de IP/Aveiro de três anos lectivos consecutivos; ou ao pedirmos às supervisoras/entrevistadas que validassem o tratamento feito ao produto das suas respectivas entrevistas – procurámos deste modo, não só fortalecer a fiabilidade do trabalho desenvolvido, mas proporcionar (mais) um momento de reflexão formativa às próprias supervisoras, de acordo com as funções que nos estão cometidas enquanto elementos da Equipa de Coordenação Distrital de IP, e enquanto investigadoras neste contexto.

#### **4.2.2 – Metodologia para a construção do Perfil de Competências de Supervisão em IP**

*O Investigador-em-Acção, no seu compromisso de criar conhecimento na área, começa com muito poucos factos, i.e., inicia a investigação com muito em aberto, disponível ao conhecimento que (eventualmente) venha a ser criado em função das*

*próprias dinâmicas implementadas e dos inputs dos diferentes participantes no processo* (Lewin, cit. Gray, 2004: 373-374).

A construção de um *Perfil de Competências de Supervisão em IP* (PeCSIP) não esteve planeada desde o início do processo de IA. Na verdade, a sua relevância começou a desenhar-se à medida que evoluía o trabalho de análise reflexiva sobre a prática supervisiva; a dado momento, afigurou-se-nos incontornável a necessidade de ajudar a emergir e organizar o conhecimento teórico-prático que todas - investigadora e supervisoras de IP/Aveiro - revelávamos e construíamos ao longo das sessões de trabalho quinzenais; e cruzá-lo com o (pouco) conhecimento disponível/publicado sobre o assunto.

Ainda, considerando que:

- (1) este era um campo de conhecimento bastante recente e com pouca literatura específica disponível;
- (2) as supervisoras e a investigadora podiam elas mesmas considerar-se especialistas na matéria (atendendo à formação a que tinham já tido acesso, à prática de supervisão que detinham, e à capacidade reflexiva que evidenciavam);
- (3) era necessário transformar as acções do processo de investigação em oportunidades de capacitação e *empowerment* para os envolvidos;
- (4) as ligações da investigadora a estruturas *de ponta* na área da Supervisão em IP, tanto a nível nacional - o Projecto Integrado de IP/Coimbra, a Associação Nacional de Intervenção Precoce, a Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (depois *Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família do Centro Distrital de Solidariedade e de Segurança Social de Lisboa*, Ministério da Segurança Social,) -, como a nível internacional - a *Cooperative Educational Services Agency/CESA 5*, Portage, USA, ligada à Universidade de Wisconsin, em Madison, o *Family Child Learning Center - FCLC*, Talmadge Hill, USA, ligado à Universidade de Akron, o *Frank Porter Graham Child Development Center*, na Universidade de North Caroline, Chapel Hill, USA -, constituíam uma mais-valia que podia enriquecer o estudo,

tornou-se uma *inevitabilidade* a construção deste instrumento.

Como deveríamos proceder? Que abordagem desenvolver? Em que perspectivas poderíamos apoiar a acção investigativa? No contexto de IA em que nos movíamos, atendendo às circunstâncias que enquadravam a acção em curso, e que já descrevemos, decidimos que esta dimensão do estudo se fundamentaria essencialmente na descoberta do

conhecimento das supervisoras sobre a sua própria função, e que nos suportaríamos nos instrumentos metodológicos designados de *Entrevista Não-Directiva* (op.cit.: 217; Estrela, 354-378), *Análise de Conteúdo* (Gray, 2004; Bardin, 1995; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1992) e *Grounded Theory* (Gray, 2004; Pires, 2001; Strauss & Corbin, 1998; Glaser & Strauss, 1967), e na ideia de base da tese de *Construção do Conhecimento Científico* (Driver *et al.*, 1996; Martins, 1989; Martins *et al.*, 1999), para darmos os passos necessários à construção do *Perfil de Competências de Supervisão em IP*.

#### 4.2.2.1 - A entrevista

Usámos uma abordagem de *entrevista não-directiva* (Gray, 2004: 217), uma vez que o objectivo era explorar e aprofundar o conhecimento das entrevistadas sobre o tema *Supervisão em IP*, procurando respostas à questão orientadora: “O que significa para ti Supervisão em IP?”. Nessa medida, foi não só permitido mas fortemente incentivado que as entrevistadas falassem livremente, na convicção de que, num bom ambiente comunicacional, emergiriam os melhores conteúdos. Ao longo da entrevista, e em resultado dos enunciados que iam sendo construídos, a entrevistadora formulou ainda outras questões, objectivando o fluir da comunicação e o esclarecimento de algumas das ideias expostas; no fundo, procurando criar condições para que todas as ideias das entrevistadas pudessem emergir e ser explanadas, no contexto de elevada implicação que se verificou nas cinco entrevistas (anexo 18).

Pretendíamos analisar, interpretar para compreender, os dados de opinião de que dispúnhamos sobre Supervisão em IP; eventualmente, ensaiando conexões entre os conceitos emergentes, gerar novas ideias, novas perspectivas sobre a difícil *arte* de supervisionar em IP. A *análise de conteúdo* – enquanto técnica de investigação que incide sobre a *captação de ideias e de significações da comunicação* (Pardal & Correia, 1995: 73) apareceu como abordagem de suporte a esse trabalho.

#### 4.2.2.2 - A Análise de Conteúdo

As designações e definições de Bardin (1995: 40) sobre *análise de conteúdo* em muito clarificaram o processo de análise dos protocolos/transcrições das entrevistas às supervisoras de IP/Aveiro:

*Qualquer análise de conteúdo visa (...) a determinação (...) das condições de produção*

*dos textos que são o seu objecto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção, e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos* (Henry & Moscovici, cit. Bardin, 1995: 40).

A designação *condições de produção* permite possibilidades de inferência<sup>35</sup> muito variadas: variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem (op. cit., 1995: 40).

Através de um primeiro processo de análise, pudemos *partir os dados* (protocolos/transcrições das entrevistas às supervisoras) em unidades menores, identificando os seus elementos e estrutura característicos (Dey, 1993: 30). Procurámos *conexões, padrões e significações*; através das palavras e frases, buscámos realidades/mensagens que por detrás delas se escondiam... (Bardin, 1995: 44).

A compreensão exacta do sentido dos dados/das comunicações é, no caso da análise qualitativa como a que seguimos neste estudo, capital (op. cit., 115); foi (também) por isso que pedimos às próprias supervisoras/entrevistadas que validassem elas mesmas o processo e os produtos de análise dos protocolos/transcrições das entrevistas; deste modo, assumiram o papel de investigadoras, perseguindo-se dois objectivos: a oportunidade reflexiva/formativa que o processo para as mesmas representou, e a redução, pelo confronto com as respectivas perspectivas, da *bias*<sup>36</sup> ao nível da *investigadora principal* (Gray, 2004: 344-345). Por outro lado, o facto de as considerarmos especialistas na matéria *supervisão em IP*, enriquece ainda outra vez, o produto final (*perfil de competências de supervisão em IP*).

Após uma leitura *global/flutuante*, em que restabelecemos contacto com o *material* disponível, *procurámos disponibilizar-nos internamente*, criando condições (psicológicas) para que *o tom* emocional e cognitivo, a mensagem das supervisoras *ganhasse terreno*, invadissem e liderassem o espaço de análise...

Não foi difícil respeitar as regras de exaustividade e exclusividade: os textos são para nós preciosos, representando o conhecimento construído ao longo de intervenção directa e de

---

<sup>35</sup> *Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras* (Bardin, 1995: 39)

<sup>36</sup> *Bias: no sentido geral em investigação, qualquer influência que distorce os resultados de um estudo. Em estatística, um caso de erro sistemático num resultado estatístico* (Gray, 2004: 395).

Supervisão em IP, profissional, consciente, responsável, curiosa, indagadora/investigativa, apaixonada, reflexiva... Por isso, com verdadeira implicação e fascínio, analisámos exhaustivamente todos os conjuntos e todos os fragmentos, agrupando-os segundo critérios semânticos – em função da mensagem central que continham, fecunda do ponto de vista do equacionar de competências necessárias ao exercício de supervisão em IP -, num vaivém de análise e síntese que, cremos, terá resultado em categorias fecundas, reveladoras e (desejamos) inspiradoras para quantos se interessam por esta área de intervenção [anexo 17].

#### 4.2.2.3 - A *Grounded Theory*

Quando Glaser e Strauss, os criadores da *Grounded Theory* (GT), propuseram o conceito (Glaser & Strauss, 1967), pretendiam decerto provocar a focalização dos investigadores no facto de se tratar de uma teoria (directamente) alicerçada no próprio terreno (*ground*) da investigação, assumindo-se essa especificidade como matéria-prima imprescindível ao processo em curso.

E, de facto, é essa a *pedra-de-toque* desta estratégia de investigação: propõe um processo de descoberta dos dados que hão-de constituir a teoria, não a partir de hipóteses prévias, mas de *uma* questão orientadora suficientemente abrangente e, ao mesmo tempo, impulsionadora, ao ponto de despoletar nos sujeitos-participantes na investigação (parceiros do *investigador-principal*, se assim se pode designar), uma espécie de *brainstorming* inicial, a partir do qual o investigador, através de um processo de análise, codificação e saturação dos dados, e assumindo a subjectividade – interpretações, significações – dos sujeitos e de si mesmo enquanto componente não só aceitável, mas imprescindível, *arquitecta* uma teoria que permita compreender a realidade em estudo, e delinear contingentes vias de acção.

A GT oferecia-se, pois, como uma metodologia com potencialidades para capacitar as supervisoras/entrevistadas e a investigadora, para explicar e, de certo modo, favorecer a apropriação dos conceitos associados à dinâmica de Supervisão em IP. E assim, a partir da experiência, conhecimento e reflexão deste grupo, construir uma espécie de *guia de acção*, que teria de ser suficientemente aberto para abarcar a infinita variabilidade presente num contexto de Supervisão em IP – variabilidade resultante essencialmente do facto de Supervisão em IP assentar e tratar, afinal, de relações interpessoais entre:



- supervisora e supervisandos;
- supervisandos/profissionais de IP e os seus pares (na EID);
- supervisandos e famílias;
- e, finalmente, relações entre as famílias e as suas crianças em risco de atraso de desenvolvimento.

Pretendia-se construir um instrumento de trabalho capaz de apoiar a acção não só destas supervisoras, mas de outras, actuando em circunstâncias equivalentes; um instrumento sólido do ponto de vista de os seus elementos/conceitos e as relações entre eles constituírem uma *malha* coesa mas flexível, inclusiva, fecunda, oferecendo-se ao escrutínio do confronto com as diversas realidades, a todas podendo constituir-se como suporte à acção.

#### 4.2.2.4 - Da matéria-prima ao material, até ao objecto/conceito

Driver *et al.* (1996), Martins (1989) e Martins *et al.*, (1999), explicitam a dinâmica de construção do conhecimento científico propondo *uma cadeia* que é para nós deveras inspiradora: *da matéria-prima ao material, e do material ao conceito ou objecto conceptual*. De facto, pensarmos nos protocolos ou transcrições das entrevistas às supervisoras como *a matéria-prima* de que dispusemos, nas áreas/categorias e subáreas que deles extraímos como *o material*, e no perfil de competências de supervisão em IP equacionado a partir delas, como *o conceito*, revelou-se um exercício estruturador do pensamento, suportando solidamente a construção do referido perfil.

### 4.3 – O processo de investigação(-acção)

Em Julho de 2000, tivemos oportunidade de contactar presencialmente com algumas das autoras/investigadoras da perspectiva de intervenção explanada por Hardy e Royon (1992), a *Pedagogia Interactiva*, e de conhecer um contexto resultante da acção investigativa que elas desenvolvem. Esta foi uma experiência muito marcante, pela positiva: testemunhámos um intenso e inovador trabalho de investigação-acção, e vimos os seus frutos. Talvez daí advenha a proximidade entre as dimensões-chave do modelo descrito por essas autoras (op. cit: 11-27) e as que nortearam o presente trabalho:

- Constituir um *meio social de formação* – procuramos criar um contexto em que todas as intervenções coordenadoras (da ECD) e da supervisão tenham como finalidade primordial, constituir-se como oportunidades de formação;
- Encorajar a comunicação;
- Tecer uma *micro-cultura* de IP/Aveiro;
- Obter ou promover o investimento de todos os profissionais de IP/Aveiro;
- Evocar os saberes já existentes (mobilizando-os na construção do novo saber, transdisciplinar);
- Apoiar os processos comunicacionais entre os profissionais de IP;
- Favorecer o instalar de *uma certa atitude*: reflectir para compreender e para, com base nessa compreensão, aferir a acção/intervenção;
- Desenvolver acções coerentes, cujo significado é partilhado e assumido pelo grupo, que as projecta e acompanha;
- Trocar e confrontar ideias;
- Instaurar relações interpessoais equilibradas;
- Aplicar procedimentos e instrumentos de auto-avaliação;
- Praticar abertura aos parceiros/pares na Equipa de Intervenção Directa (EID) de IP, na Equipa de Supervisão, na Equipa de Coordenação Distrital (ECD), com as Famílias em apoio e com as comunidades;
- Desenvolver uma abordagem ecológica e dinâmica: enquanto elemento do sistema em que se vive e intervém, evidenciando clara consciência do lugar que nele se ocupa;
- Desenvolver processos de micro-análise (junto dos níveis estruturais da IP/Aveiro: EID's, Supervisão, ECD, e relações entre elas) enquanto meios de monitorização das dinâmicas a decorrer na estrutura global;
- Utilizar a auto-avaliação como meio regulador da intervenção em curso.

Procurámos promover dinâmicas para alcançar a mudança, estimulando as pessoas a rever as suas práticas e a desejar e implementar mudança através de oportunidades várias:

- Formação – inicial (para todos os profissionais a iniciar desempenho em IP), conferências, Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF), Crescer: do Nascimento aos Três Anos;
- Supervisão Reflexiva sobre a intervenção em curso;

- Inter-EID's – momentos tri ou bi-anuais de encontro entre todos os profissionais de IP, incluindo formação, reflexão, avaliação;
- Reuniões de Dinamizadoras de EID's – partilha de sucessos e de problemas vividos nas EID's, sob orientação da ECD e com a participação das Supervisoras, objectivando instigar mudança nos elementos que as EID's escolheram para dinamizar o seu funcionamento.

### 4.3.1 – As componentes do processo

As componentes do processo de investigação que desenvolvemos podem visualizar-se nas tabelas seguintes (adap. Gill & Johnson, cit. Gray, 2004: 377-390).

**Tabela 49 – Componentes do processo de investigação-acção desenvolvido na estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro (Despacho Conjunto 891/99 e Protocolo para IP/Aveiro, 1998), entre Janeiro de 2001 e Outubro de 2005.**

O Processo de Investigação	1. Identificação de necessidade/problema
	2. Objectivos
	3. Questões de investigação
	4. Selecção de tópicos/eixos de acção
	5. Abordagem
	6. Plano de Acção
	7. Dados p/aferição da acção, q. permitam analisar se houve mudança
	8. Análise e apresentação dos dados

**Tabela 50 – Componente 1 do processo de investigação-acção (...): A identificação do problema.**

1. Identificação de necessidade/problema	<p>- Os profissionais de IP/Aveiro declaravam necessitar de apoio (diferente do que recebiam) para desempenharem a função que lhes estava cometida. [<i>Além das minhas próprias dificuldades em saber como orientar a minha intervenção (...), considero que existe pouco suporte e ajuda, sobretudo a nível da formação e acompanhamento.</i> - Testemunho de uma profissional de intervenção directa, semelhante a outros, constantes nos relatórios de actividades das EID's IP/Aveiro de 1999/2000.]</p> <p>- A ECD/IP/Aveiro enquanto equipa, tinha uma dinâmica insatisfatória para os próprios elementos, sentindo-se um funcionamento em "piloto automático", exceptuando os momentos de formação inicial e de realização dos relatórios finais de actividades.</p> <p>- A própria investigadora, baseando-se na sua experiência em IP, considerava poder apoiar a estrutura de IP/Aveiro num processo de mudança positiva desejada e desejável (no enquadramento do previsto no DC 891/99 e na literatura relevante).</p>
--	---

De facto, a partir do momento em que participámos na análise dos relatórios de actividades das Equipas de Intervenção Directa (EID's) de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro do ano lectivo de 1999/2000, sentimos que havia na estrutura de IP/Aveiro um problema que podíamos ajudar a solucionar; ou ajudar a encontrar vias de resolução; era preciso promover mudança naquela organização, a partir do seu interior. O envolvimento que sempre sentimos e a experiência que pudemos adquirir no contexto do Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) de Coimbra de 1989 a 1999, e em algumas experiências de carácter mais pontual anteriores (ex.: Equipas de Educação Especial, Creche de Integração *A Tartaruga e a Lebre*, da APPACDM de Lisboa, etc.), justificaram e consolidaram este primeiro impulso e a dinâmica que se lhe seguiu, que resultou na criação de um projecto de doutoramento que teve como propósito central a criação participada de *uma determinada cultura de Intervenção Precoce*, no contexto da estrutura de IP existente nos concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos. Propusemo-nos implementar dinâmicas promotoras de uma maior compreensão dos problemas específicos da organização IP/Aveiro, nos seus diversos níveis estruturais (Equipa de Coordenação Distrital, Equipa de Supervisão e Profissionais das EID's), criar e apoiar a criação de soluções ou vias de resolução para os problemas identificados, e desenvolver mecanismos, procedimentos e instrumentos capazes de suportar a acção/missão da estrutura de IP, suficientemente *confiáveis* a ponto de permitirem ao grupo/organização que os tomasse como seus, de facto; isto é, desejávamos criar dinâmicas e instrumentos de trabalho que derivassem de

necessidades reais, e espelhassem os valores de todos e de cada um, no enquadramento da legislação em vigor e da literatura relevante.

**Tabela 51 - Componente 2 do processo de investigação-acção (...): Os objectivos.**

2. Objectivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adquirir uma melhor compreensão das forças e dificuldades presentes na estrutura IP/Aveiro, e promover nos sujeitos dos diferentes níveis estruturais, essa compreensão.</li><li>- Criar soluções/vias de resolução (para os problemas identificados), e apoiar a respectiva criação nos diversos níveis estruturais (ECD, Supervisão e EID's).</li><li>- Desenvolver ideias/propor procedimentos e instrumentos capazes de se constituírem como mais-valias para esta, eventualmente para outras estruturas de IP</li><li>- Gerar dinâmicas de acção autónomas relativamente à investigação, i.e., que permaneçam após o seu término. Isto significa promover a capacitação e o <i>empowerment</i> dos diferentes actores da estrutura.</li></ul>
---------------	--

O investigador-em-acção deve equacionar objectivos precisos, positivos, pertinentes, mobilizadores, mensuráveis e em cujo domínio de acção ele próprio se sinta à vontade (Carré, 1996: 56).

*Você tem de saber para onde está a ir, ser capaz de declará-lo clara e concisamente – e tem de esforçar-se por esse caminho apaixonadamente. Isso fortalece a visão: a declaração/imagem concisa da finalidade do grupo, e o porquê de deverem sentir-se orgulhosos dela e do caminho que seguem* (Peters & Austin, cit. Bryman, 1996: 281).

Foi preciso conjugar *os dois papéis* desempenhados pelas investigadoras: o de representantes da Universidade de Aveiro na Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro (portanto, com funções definidas no Despacho Conjunto 891/99 e no Protocolo para IP/Aveiro de 1998, documentos que têm como finalidade estabelecer princípios e procedimentos que visam garantir o respeito pelos direitos das crianças de zero a três anos em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias), e o de investigadoras – pessoas que, no contexto académico de realização de uma dissertação para obtenção de doutoramento, se propuseram tomar o contexto de intervenção em que elas próprias eram actantes, e nele investir do ponto de vista de sistematizar a intervenção, objectivando:

- A. Resolver problemas de funcionamento diagnosticados na estrutura de IP/Aveiro;
- B. Promover (mais elevada) qualidade nas circunstâncias de funcionamento da estrutura de IP/Aveiro;
- C. Garantir processos de formação relevantes à prática de IP, em todos os níveis da

estrutura (profissionais de intervenção directa, supervisoras e elementos da Equipa de Coordenação Distrital);

- D. Garantir oportunidades contínuas para introdução de novos enfoques e conhecimento actualizado nas áreas científicas relevantes à prática de IP – neurociências, cultura e liderança, desenvolvimento humano, trabalho com famílias *em crise* (por factores de risco de atraso de desenvolvimento das suas crianças), etc.;
- E. Promover a qualidade da comunicação entre os diversos níveis estruturais da IP/Aveiro, incluindo a estrutura ECD/investigadoras (adap. Arnal *et al.*, 1994: 249-250).

Face a estas prioridades, formularam-se as questões de investigação, objectivando-se delimitar o âmbito da intervenção investigativa.

*Se tivermos os instrumentos correctos, a Natureza dar-nos-á as respostas certas, se as perguntas forem bem feitas* (Antunes, 2005: 110).

**Tabela 52 - Componente 3 do processo de investigação-acção (...): As questões de investigação.**

3. Questões de investigação	<p>1 – Que competências exige o desempenho de Supervisão em IP?</p> <p>2 - Que dinâmicas serão promotoras de mais elevados níveis de qualidade nos diferentes níveis estruturais/IP/Aveiro?</p> <p>3 – Que instrumentos poderão suportar a acção a desenvolver no terreno e nos outros níveis da estrutura?</p>
-----------------------------	---

Planificou-se então a intervenção em torno de quatro eixos organizadores:

**Tabela 53 - Componente 4 do processo de investigação-acção (...): A selecção de tópicos/eixos de acção.**

4. Selecção de tópicos/eixos de acção	<p>I. Implementação de mudança na dinâmica de funcionamento da ECD/IP/Aveiro;</p> <p>II. Dinamização e mediação da acção das Equipas de Intervenção Directa (EID's);</p> <p>III. Promoção de formação e supervisão para as EID's;</p> <p>IV. Criação de instrumentos de suporte à acção e de mecanismos de avaliação dos processos e produtos em IP.</p>
---------------------------------------	--

Uma das chaves para identificar um tópico de IA, é (o investigador) sentir-se pessoalmente comprometido com a promoção de qualidade na estrutura em que intervém (Mc Niff *et. al*, cit. Gray, 2004: 378).

**Tabela 54 - Componente 5 do processo de investigação-acção (...): A abordagem adoptada.**

5. Abordagem	Procurou-se assumir uma postura pautada pelos princípios de trabalho numa comunidade de Investigação acção equacionados por Gray (2004: 384), designadamente:	
	RELAÇÕES	<p>O investigador...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove sentimentos de equidade em todos os envolvidos</li> <li>- Mantém a harmonia</li> <li>- Resolve conflitos abertamente</li> <li>- Encoraja relações de cooperação</li> </ul>
	COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta atentamente as pessoas</li> <li>- É verdadeiro e sincero</li> <li>- Age segundo modos social e culturalmente apropriados</li> <li>- Regularmente partilha com os outros (envolvidos) o que está nesse momento a decorrer, do ponto de vista da investigação.</li> </ul>
	PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove níveis significativos de envolvimento</li> <li>- Promove a capacitação das pessoas para desempenharem tarefas significativas</li> <li>- Oferece suporte às pessoas enquanto elas aprendem a agir por si mesmas</li> <li>- Trata pessoalmente (os assuntos) com as pessoas, em vez de o fazer através de representantes ou agentes</li> </ul>
	INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maximiza o envolvimento de todos os indivíduos relevantes</li> <li>- Assegura a cooperação com outros grupos, serviços e organizações</li> <li>- Assegura que todos os grupos relevantes beneficiam das actividades desenvolvidas</li> </ul>

Em IA, é essencial *ganhar acesso e manter (qualidade nas) relações* interpessoais. Manter os participantes informados do progresso da investigação e agradecer-lhes a sua participação, são boas vias para assegurar tais níveis de qualidade. (Mc Niff *et al.*, cit. Gray, 2004: 383).

O indivíduo que está empenhado em impulsionar as acções de um grupo, mobilizando os indivíduos na consecução da tarefa atribuída ao grupo, preocupar-se-á em, através de processos de comunicação saudáveis, positivos, promover um clima de confiança e em criar um sentido comum no grupo (Carré, 1999: 24).

A empatia é a faculdade que permite ao indivíduo *pôr-se no lugar do outro, e assim, ver o mundo através dos olhos perceptivos deste último*, podendo desse modo compreender verdadeiramente o que ele pode estar a sentir (Carré, 1999: 26).

Na nossa perspectiva, um dado essencial a retirar da *miríade* de reuniões de trabalho que criámos – que é específica à nossa realidade -, é que uma estrutura de coordenação deve estar atenta a esta dimensão: descobrir o sentir dos envolvidos, identificar necessidades de intervenção, e equacionar o melhor meio de a concretizar; e descobrir também o melhor meio de comunicar com os outros envolvidos - pode não se acertar sempre, mas analisa-se, reflecte-se, e reformula-se; o importante é agir reflectida e criticamente, mantendo abertura, disponibilidade interna aos outros e à mudança; numa crença de que as relações interpessoais são um domínio delicado, que exige um imenso cuidado e investimento; mas que também incluem generosidade – quer dizer, da nossa experiência, apesar de um mau passo em termos relacionais poder ser muito gravoso no decurso de um processo investigativo deste tipo, se a tónica é autenticidade, honestidade e compromisso mútuo, então é possível sanar e reconstruir.

Para afinar os seus saberes, os adultos precisam de poder confrontá-los com os de outras pessoas implicadas na mesma realidade (Hardy & Royon, 1992: 22). Para tal, é preciso criar um contexto de trabalho de equipa em que cada um sinta a expressão do seu ponto de vista não apenas como um direito, mas como um dever (face à missão a concretizar), e encontre no grupo o *espaço* necessário a essa expressão – essencial à partilha de saberes (teóricos e práticos), e à criação, implementação e monitorização de um plano de acção.

Um dos nossos objectivos foi promover o *empowerment* do grupo de coordenação distrital de IP, estruturalmente integrado pelas próprias investigadoras-principais enquanto representantes da Universidade de Aveiro. Houve também essa intenção relativamente às EID's e às Supervisoras. Em relação às Supervisoras, foi claramente atingido um elevado nível dessa qualidade humana; em relação às EID's também, em algumas, em alguns momentos mais ou menos prolongados no tempo, dependendo largamente essa extensão, segundo cremos, da coesão do grupo, fortemente afectada pela variabilidade que ainda se faz sentir ao nível da constituição das EID's (dependente da mobilidade anual a que estão sujeitos os elementos da Educação).

Como Hardy e Royon formulam, cremos ser necessário que os profissionais focalizem na necessidade de reflectir para compreender, é preciso (...) *induzir uma atitude mental de*



*questionamento, argumentação, investigação fundamentada na reflexão e no raciocínio* (op.cit.: 18).

Nem sempre é fácil manter um estilo de liderança correspondente ao que tecnicamente defendemos e desejamos protagonizar; os desafios são muitos, e num contexto de IP, em que os problemas são tão reais e significativos para as vidas das pessoas envolvidas, por vezes não conseguimos responder-lhes assertivamente (pelo menos, não imediatamente). Salvaguardando estes *senãos*, e sabendo quão influente é *nos papéis e condutas dos participantes, (...) e sobre as relações e clima afectivo do grupo*, acreditamos que fomos essencialmente cooperativas Carré (1999: 21), i.e., semi-directivas, atentas à importância de dar *feedback* construtivo, de favorecer a comunicação intra e inter grupos, e procurando um bom nível de integração no grupo, considerando as diferenças estatutárias existentes entre os três níveis estruturais em que intervimos: ECD, Supervisoras e Profissionais de EID's/IP. Através das acções promovidas, procurámos promover a valorização do indivíduo, e conseqüentemente, o seu investimento e implicação no grupo e na sua missão, e o desenvolvimento de um gradualmente mais forte sentimento de pertença ao grupo. O modelo conceptual proposto por Maslow (cit. Greenhalgh, 1994: 25-26; Carré, 1999: 25) para representar a hierarquia das necessidades humanas, constitui excelente referência para o líder comprometido com o atendimento às necessidades do grupo envolvidas na procura de equilíbrio/bem-estar e sentido de realização; a tabela seguinte ilustra esta ideia.

**Tabela 55 - Hierarquia das necessidades humanas – o indivíduo no grupo (adap. Greenhalgh, 1994: 25-26; Carré, 1999: 25)**

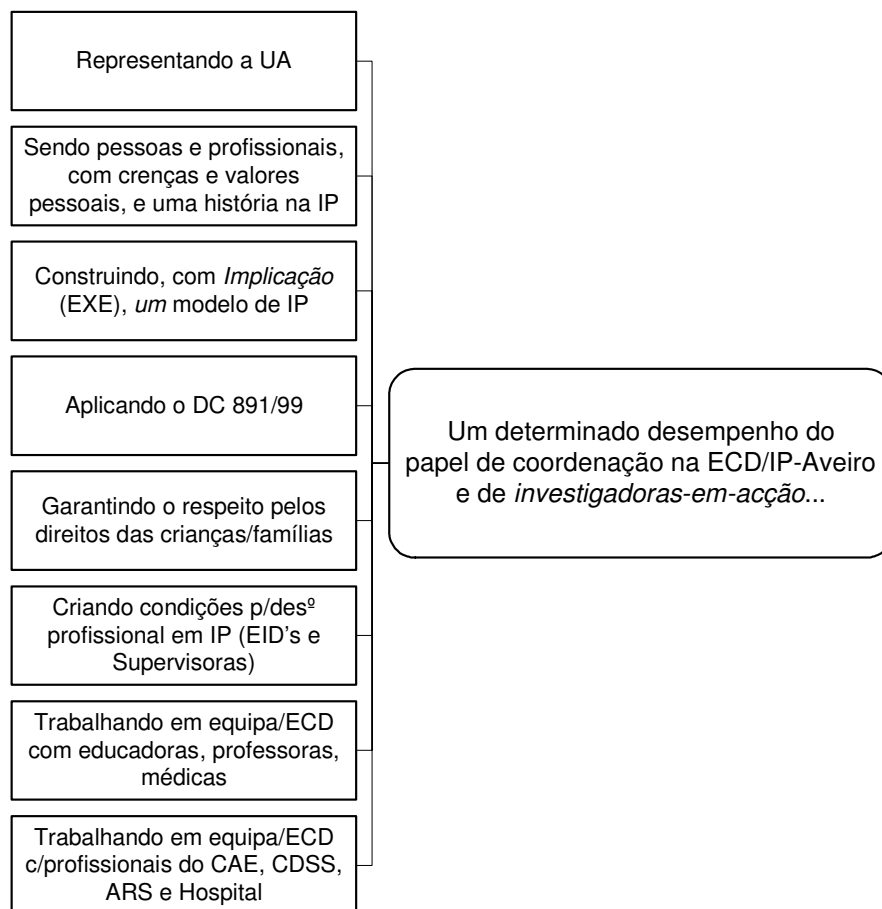
Área	Necessidades	Necessidades humanas - indivíduo e grupo
Necessidades de auto-actualização ou de realização pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Talentos em desenvolvimento</li> <li>▪ Realização pessoal</li> <li>▪ Agindo em benefício de outros</li> </ul>	No grupo, o indivíduo deve encontrar espaço para criar e exprimir-se livremente, oportunidades de implicação/investimento nos objectivos e tarefas comuns, e de agir em benefício de outros.
Necessidades de auto-estima	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeito próprio</li> <li>▪ Auto-confiança</li> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ (Re)conhecimento dos próprios talentos</li> <li>▪ Reconhecimento e respeito (dos pares)</li> </ul>	O indivíduo tem necessidade de ser acolhido e reconhecido pelos membros do grupo, e que estes lhe demonstrem gratidão por poderem partilhar dos seus talentos ou competências.
Necessidades de pertença / afiliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Amizade / companheirismo</li> <li>▪ Identidade do grupo</li> <li>▪ Livre expressão</li> <li>▪ Ser compreendido</li> <li>▪ Sentir que os membros do grupo lhe dedicam afecto e se importam com o que lhe acontece</li> </ul>	O indivíduo partilha valores e crenças com os seus pares, e assume um papel que corresponde à especificidade do grupo.
Necessidades de segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segurança contra perigos / ameaças</li> <li>▪ Previsibilidade</li> </ul>	Para poder integrar-se num grupo, o indivíduo deve sentir-se (nele) em segurança, ao abrigo de qualquer perigo físico ou psicológico.
Necessidades fisiológicas / vitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comida / água</li> <li>▪ Abrigo</li> <li>▪ Calor / conforto</li> <li>▪ Sono</li> </ul>	<i>As necessidades vitais do indivíduo concernem a todas as actividades ligadas ao seu equilíbrio fisiológico: beber, comer, dormir, reproduzir-se, etc; são condição de base para que as necessidades dos níveis seguintes sejam procuradas / satisfeitas.</i>

Numa perspectiva holística essencial ao desempenho da missão que nos está estruturalmente atribuída pelos nossos serviços de origem no sentido de viabilizarmos uma estrutura de IP conforme preconizada no Despacho Conjunto 891/99, buscámos fundamentos e inspiração na literatura disponível sobre liderança organizacional, e assim equacionámos e reflectimos/avaliámos a nossa intervenção. Na verdade, não estamos

seguras quanto à opinião de um (eventual) observador externo relativamente á concepção de liderança mais evidente nas nossas atitudes, acções, palavras, expressões..., na relação que mantivemos (e mantemos) com os outros elementos da estrutura de IP/Aveiro. Como afirma Costa, as concepções de liderança *não são nem completamente estanques ou mutuamente exclusivas, nem sequer, pelo facto de terem surgido em determinada época histórica, sucumbiram à evolução teórica posterior (...)* (2000: 16). Pensamos que as condicionantes que enformam uma determinada acção de liderança podem não ser todas da mesma ordem e, contudo, exigirem observância equivalente, pelo menos em determinados momentos/tarefas da vida das organizações; por exemplo, quando um líder de orientação cultural – portanto, empenhado em promover processos de transformação cognitiva/construção de uma certa cultura no grupo/organização -, está sujeito a imperativos que pode não estar na sua mão determinar, mas a que inevitavelmente tem de atender.

A opção pelo papel que assumimos neste projecto de investigação-acção, cuja finalidade geral foi promover dinâmicas de qualidade na estrutura de IP/Aveiro (DC 891/99 e Protocolo para IP/Aveiro), pautou-se por diversas ordens de razões, correspondentes aos vectores que enquadraram (enquadram ainda) a nossa posição relativamente aos serviços que representamos, aos profissionais da estrutura, às famílias e crianças e... a nós próprias. É isto que pretendemos ilustrar na tabela 52.

Tabela 56 – Vectores de influência no desempenho das investigadoras na ECD/IP/Aveiro (adap. Gray, 2004: 156).



Decidiu-se que todos os profissionais envolvidos na estrutura de IP/Aveiro participariam no estudo, muito embora a diferentes níveis, e com diferentes níveis de decisão. O grupo constituído pelos elementos da Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro seriam os participantes *em paridade* com as investigadoras; em última análise, quaisquer decisões seriam tomadas nesse contexto; contudo, seriam/foram equacionados mecanismos de observação/escuta das opiniões de todos os profissionais de IP (veja-se o papel fundamental dos parâmetros para realização dos relatórios finais de acção das Equipas de Intervenção Directa, e das Supervisoras). Às supervisoras, seleccionadas no âmbito da própria investigação pelo perfil de adequação que revelaram na prática de IP, e também pelo papel que estruturalmente desempenhavam (coadjuvantes da acção da ECD/investigadoras junto das EID's, mas em simultâneo beneficiando de algum distanciamento, uma vez que não faziam parte integrante da ECD), foi atribuído o papel de pares críticos da acção, funcionando a análise das suas opiniões como eixo regulador da

acção. Ainda: com as suas ideias, a sua conceptualização sobre Supervisão em IP, que perscrutámos através de entrevista não directiva, forneceram a *matéria-prima* para construção do *Perfil de Competências de Supervisão em IP*. Estas ideias estão sintetizadas na tabela 53.

**Tabela 57 - Componente 6 do processo de investigação-acção (...): O plano de acção.**

6. Plano de Acção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidiu-se que os participantes seriam todos os profissionais de IP da ECD, da Supervisão e das doze EID's. Não obstante todas as opiniões deverem ser tidas em conta, decidiu-se que os elementos da ECD seriam os "pares críticos" para conselho e suporte à investigadora (ela própria elemento formal da ECD); logo a seguir na cadeia, estariam as supervisoras, enquanto especialistas em IP (critério para designação de "supervisora") e elementos mais próximos das EID's, por isso com uma visão mais clara do Real em análise e intervenção.</li> <li>- A investigadora iria exercer em pleno as funções de "elemento de uma ECD", enquadradas pelo Protocolo para IP/Aveiro e pelo DC 891/99, e literatura relevante.</li> <li>- As reuniões de trabalho da ECD e com as supervisoras seriam os espaços reflexivos por excelência.</li> </ul>
-------------------	--

O motor da investigação-acção é a auto-avaliação reguladora. O estudo rigoroso e contínuo dos efeitos das intervenções permite os reajustamentos necessários ao alcançar das metas estabelecidas. *A cada momento, pelo confronto entre pontos de vista sobre a realidade em estudo, procura-se um consenso entre os membros da equipa, parceiros de conhecimento na acção e na reflexão* (Hardy & Royon, 1992: 27).

Nessa medida, através de momentos alternados de acção e reflexão sobre a acção, procurou-se regular a intervenção, face aos objectivos pré definidos, *afinando-a* a partir de dados de opinião/avaliação dos actores/profissionais envolvidos: profissionais das EID's/IP e supervisoras, dados esses recolhidos através da aplicação de instrumentos por nós construídos, e que, procurando alcançar duas dimensões de objectivos – recolha de dados e oportunidade de reflexão/formação para os respondentes - compreendem uma combinação de questões abertas e de *escala de continuum* (Gray, 2004: 198). Nestas últimas, a partir de uma explicitação das propriedades do grau máximo e do grau mínimo, respectivamente, 5 e 1, das *dimensões interpessoais* de estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia em IP (Portugal & Santos, 2003a, 2003b) pede-se aos profissionais das EID's que situem a intervenção que vêm a realizar num *continuum* de 1 a 5 (anexo 7).

Procurou-se conjugar os dados de avaliação das diferentes dimensões de intervenção: formação, supervisão (auto e hetero avaliação, por dados de opinião), coordenação (ECD),

trabalho desenvolvido junto das famílias, das comunidades, e da própria equipa de pares (EID) (capítulo 5). Procuraram-se relações, influências, pontos em comum, divergências – buscou-se coerência, significações que pudessem iluminar os nossos processos de tomada de decisão.

**Tabela 58 - Componente 7 do processo de investigação-acção (...): (Decisão sobre) os dados para aferição da acção.**

<p>7. Dados para aferição da acção, i.e., que permitam analisar se houve mudança</p>	<p>Foi decidido que seriam recolhidos dados de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de acções de formação e formadores, pelos formandos/profissionais de IP;</li> <li>- Auto e hetero avaliação da acção desenvolvida, pelas EID's, pelas dinamizadoras, pelas supervisoras e pela ECD; para tal, foram criados instrumentos indutores de reflexão para avaliação no enquadramento do modelo de IP construído no contexto da investigação (desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva, através do desenvolvimento das dimensões interpessoais de Estimulação, Sensibilidade e (promoção de) Autonomia (Portugal e Santos, 2003a, 2003b);</li> <li>- Opinião das supervisoras relativamente à função que desempenham - estes, serão a matéria-prima para a construção do <i>Perfil de Competências de Supervisão em IP</i>;</li> </ul> <p><u>NB:</u> Decidiu-se que não seriam, durante o presente estudo, recolhidos dados de avaliação junto dos sujeitos no último nível da cadeia de intervenção, i.e., as crianças e suas famílias. Esse domínio é, aliás, apontado como área de futuro investimento/investigação, recomendando-se a aplicação da ESFIP (Escala de Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce), instrumento criado no contexto do EURLY AID (grupo europeu para a IP), traduzido e aferido à população portuguesa no contexto do PPIP de Coimbra, e a Schedule of Growing Skills II, com versão portuguesa recentemente editada.</p>
--	--

**Tabela 59 - Componente 8 do processo de investigação-acção (...): (Decisões sobre) a análise e a interpretação dos dados.**

<p>8. Análise e apresentação dos dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A análise dos dados seria qualitativa e a respectiva apresentação seria feita por recurso a “meios quantitativos” (por exemplo, gráficos), sempre que considerado relevante e facilitador da respectiva leitura.</li> <li>- Decidiu-se que esta dimensão do estudo se fundamentaria essencialmente na descoberta do conhecimento das supervisoras sobre a sua própria função, e que nos suportaríamos nos instrumentos metodológicos designados de <i>Entrevista Não-Directiva</i> (Gray, 2004: 217; Estrela, 354-378), <i>Análise de Conteúdo</i> (Gray, 2004; Bardin, 1995; Pardal &amp; Correia, 1995; Quivy &amp; Campenhoudt, 1992) e <i>Grounded Theory</i> (Gray, 2004; Pires, 2001; Strauss &amp; Corbin, 1998; Glaser &amp; Strauss, 1967), e na dinâmica de <i>Construção do Conhecimento Científico</i> (Driver <i>et al.</i>, 1996; Martins, 1989; Martins <i>et al.</i>, 1999).</li> <li>- Decidiu-se que o tratamento dos dados incluiria a utilização do software QSR N6, por permitir e favorecer uma boa navegabilidade entre os vários níveis estruturais presentes na análise do discurso das entrevistadas.</li> </ul>
--	---

### 4.3.2 – As dinâmicas e instrumentos criados

*O trabalho em rede não é fácil. Ele exige uma constante e descentrada negociação de ideias, objectivos, pareceres, prioridades e estratégias, que nunca é fácil de gerir (...)* In CAIS nº 102, Outubro 2005. p. 63.

O processo de investigação-acção (IA), tal como concebido por Lewin (cit. Gray, 2004: 378), prevê um funcionamento cíclico, que inclui planear, agir, observar e avaliar os efeitos da acção. Estas fases podem sobrepor-se, dependendo da complexidade do contexto da intervenção, i.e., pode haver necessidade de planificar diversas acções para decorrerem em paralelo. Também pode acontecer planificar-se uma determinada acção, começar-se a executar alguma mudança, mas ser necessário interromper e modificar o plano inicial, em função de aprendizagens ocorridas durante a própria implementação. Há, pois, necessidade de continuamente monitorizar os processos a decorrer e, gradualmente, fazer os necessários ajustes.

Neste caso, optámos pela alternativa sugerida por McTaggart (op. cit.: 378): fazer um reconhecimento inicial da situação através de um meio de diagnóstico que constituiu em si mesmo, uma acção: os relatórios de auto-avaliação do trabalho desenvolvido pelas EID's – oportunidades de reflexão sobre a *praxis* (Sá-Chaves, 2000), o próprio processo da sua elaboração constitui um meio de promoção da mudança que se deseja. Com base nesses dados, reflectimos sobre a situação *actual* (1999-2000) da IP em Aveiro, elegemos prioridades de intervenção, planificámos as linhas gerais em que se desenvolveria, e as acções *de partida*; foi com base na monitorização dos processos a decorrer nos diversos níveis estruturais que aferimos gradualmente a acção e a complexificámos/enriquecemos. Muitas vezes, fazendo jus à advertência de Dickens e Watkins (1999: 135), envolvidas como estávamos no próprio corpo da intervenção que implementávamos, identificámos encorajadores progressos, angustiantes retrocessos e, quase sempre, ambos em simultâneo, em diferentes níveis ou grupos da estrutura.

Considerámos que uma boa forma de conhecer alguns dos indicadores de ocorrência da mudança que desejávamos implementar ao nível dos profissionais/EID's de IP, seria perscrutando a opinião dos próprios, através de um exercício reflexivo, em equipa, sobre as práticas implementadas. Para isso, elaborámos um conjunto de parâmetros de auto-avaliação no enquadramento da transversalidade que propomos entre as perspectivas equacionadas através dos *valores nucleares em IP* (Wollenburg *et al.*, 1999), e as do

modelo de *Educação Experiencial* desenvolvido por Ferre Laevers e colaboradores (adap. Portugal & Santos, 2003a, 2003b; Santos & Portugal, 2006) e propusemo-los às EID's e às Supervisoras.

Ainda: no processo de construção do *Perfil de Competências de Supervisão em IP*, pedimos às Supervisoras/entrevistadas que validassem elas mesmas o processo e produto das entrevistas e respectiva categorização.

Naturalmente, todas as acções de formação promovidas foram alvo de avaliação pelos formandos. Esses dados podem ser consultados no capítulo 5.

#### 4.4 As dinâmicas que criámos

Com o objectivo de promover o funcionamento da estrutura de IP de Aveiro, foram desenvolvidas várias acções, em vários domínios.

As ilustrações 13, 14 e 15 representam cronologicamente os principais *marcos* no processo vivido.

#### Ilustração 13 – Cronologia *ante-processo* de Investigação-Acção

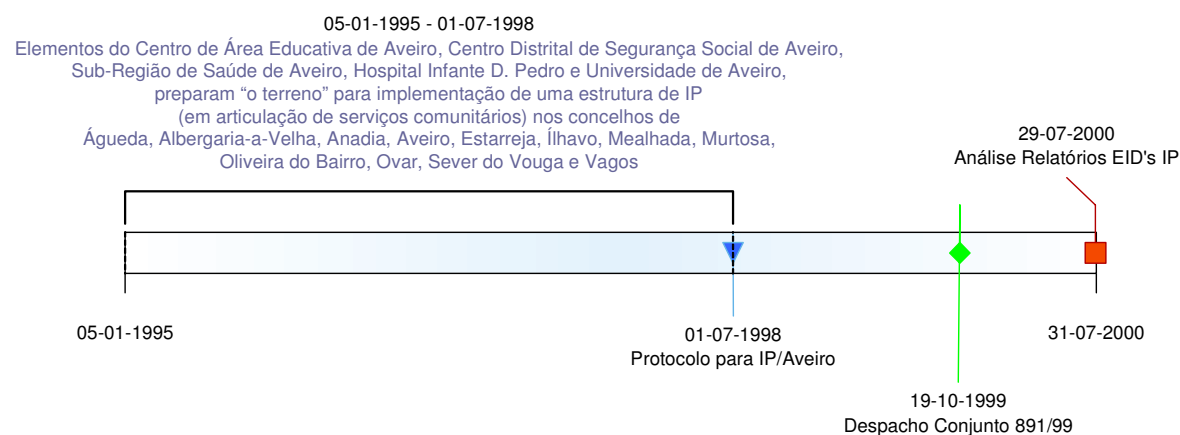




Ilustração 14 - Cronologia do processo de Investigação-Ação

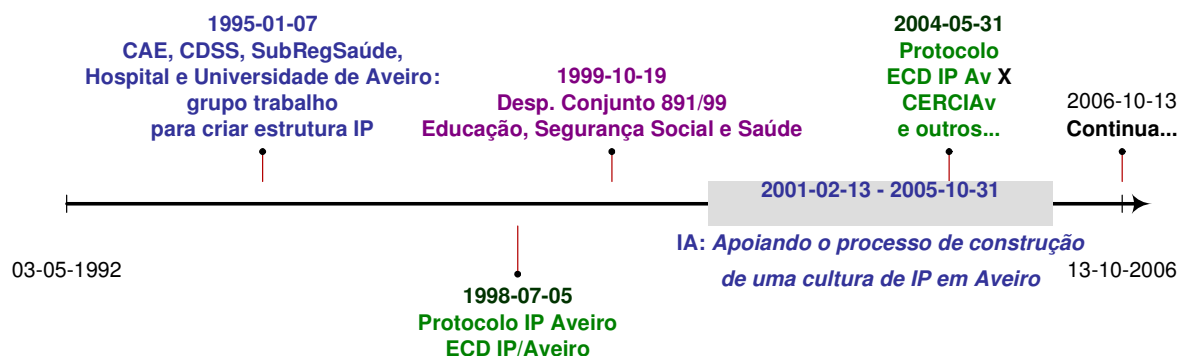
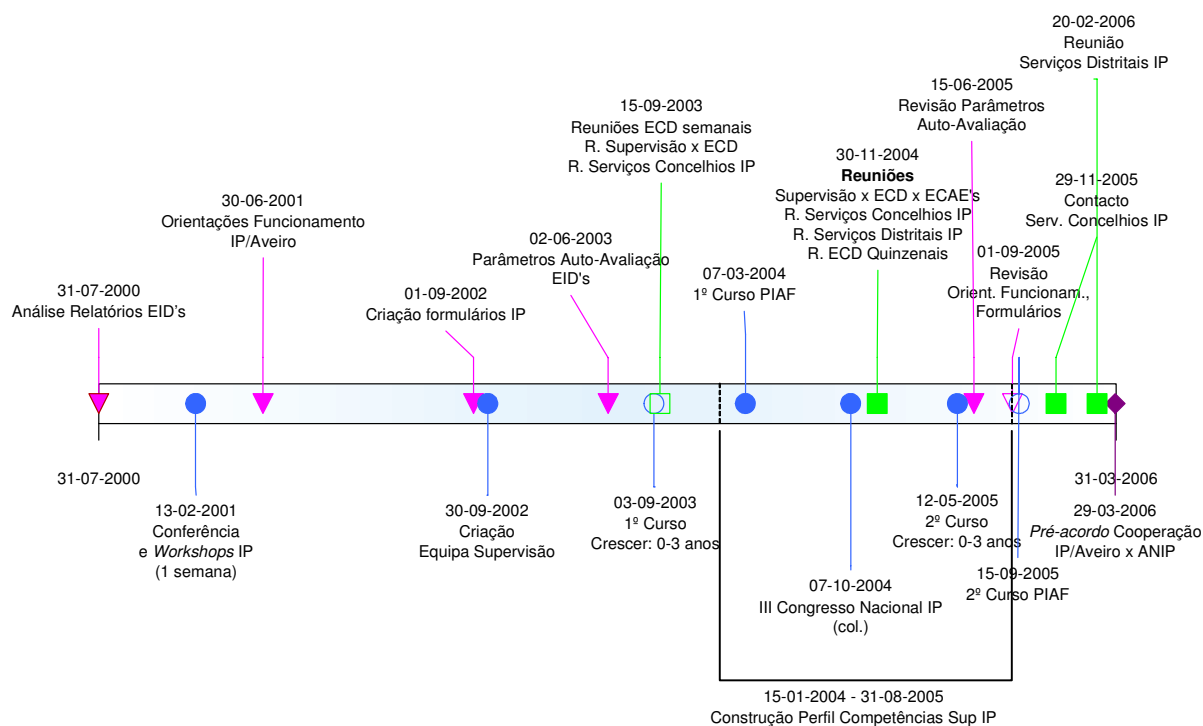


Ilustração 15 - Cronologia do processo de Investigação-Ação (em detalhe).



► **Principais dinâmicas e acções promovidas e/ou realizadas:**

❖ **Incremento da dinâmica de funcionamento da Equipa de Coordenação Distrital**

- ◆ Maior frequência de reuniões internas (no início, eram mensais, passaram a semanais durante dois anos lectivos, e a quinzenais nos últimos três anos, incluindo o presente (2006-07));

- ◆ Aumento de frequência dos contactos directos com as EID's;
- ❖ **Apoio à dinâmica de funcionamento das EID's**
  - ◆ Em 2001, elaboração do documento *Orientações de Funcionamento das EID's* (anexo 6);
  - ◆ Realização de duas a três reuniões Inter-EID's por ano lectivo; estes espaços servem os propósitos de conhecimento mútuo entre os elementos dos diversos níveis da estrutura de IP/Aveiro (buscando a coesão da organização), de partilha de saberes/formação, e de análise e avaliação de práticas das EID's; no anexo 21, podem consultar-se vários dos suportes utilizados pelas EID's nas reuniões Inter-EID's realizadas em Julho de 2005 e em Julho de 2006, em que lhes tinha sido solicitado que partilhassem uma intervenção realizada pela EID, evidenciando os valores nucleares da IP aplicados (em 2005), e as competências do profissional de IP (em 2006);
  - ◆ Participação em reuniões de trabalho na sede das EID's, a pedido (das próprias EID's, da ECD ou da Supervisão);
  - ◆ Criação de instrumentos de apoio ao trabalho das EID's (parâmetros de planificação, análise e reflexão sobre a acção, cronogramas, formulários, etc.) (anexos 7 a 13);
  - ◆ Dinamização da escolha de dinamizadores internos das EID's, formulação das respectivas funções (anexo 4) e trabalho com eles/elas (reuniões bimestrais).
- ❖ **Formação aos elementos das EID's, Supervisão e Equipa de Coordenação** (cf. anexo 25 – dados de avaliação dos formandos e anexo 30 – fotos)
  - ◆ Conferência e *workshops* em IP [em Fevereiro de 2001, financiados pelo Departamento de Ciências da Educação da UA (DCE-UA), e pela Unidade de Investigação *Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação* (UICCPSF)];
  - ◆ *Crescer: do nascimento aos três anos* (em Setembro de 2003, financiada pelo DCE-UA e pela UICCPSF; em Maio de 2005, financiada pela Sub-Região de Saúde de Aveiro);

- ◆ PIAF - anual, obedecendo a proposta apresentada ao *Centro de Formação de Professores da Universidade de Aveiro*, no âmbito do PRODEP III. Realizou-se em 2003 e em 2005 (a acção a realizar em 2006, aprovada pelo *Conselho Científico de Formação Contínua de Professores*, não se realizou por não ter sido priorizada pelo serviço gestor das verbas para o efeito);
- ◆ Formação inicial em IP (dois dias/doze horas, anual); no anexo 20, pode consultar-se o suporte visual resultante do trabalho desenvolvido por várias EID's na sequência de proposta feita num dos módulos da Formação Inicial em Intervenção Precoce, em 2002-03;
- ◆ Colaboração, com a ANIP e as Universidades do Minho e do Porto, na organização do III Congresso Nacional de IP (realizado em Aveiro, na UA, em 7 e 8 de Outubro de 2004), e do V Congresso Nacional de IP (realizado em Aveiro, na UA, em 9 e 10 de Novembro de 2006). Como pode ver-se pela notoriedade dos intervenores (anexo 28 - folhetos de divulgação dos III e V Congressos Nacionais de IP), estes constituíram excelentes oportunidades de acesso a conhecimento em IP, concretizadas em Aveiro.

❖ **Supervisão**

- ◆ Proposta para destacamento de supervisoras (anual);
- ◆ Reuniões de trabalho com Supervisoras (mensais);
- ◆ Investigação com o objectivo de, com as supervisoras, construir um *perfil de competências para a supervisão em IP* (de Janeiro a Julho de 2004).

❖ **Mediação do trabalho das EID's**<sup>37</sup>

- ◆ Reuniões de trabalho com os responsáveis dos serviços concelhios e dos serviços distritais envolvidos nas EID's (ambas com frequência anual) (anexo 22 - suporte visual utilizado numa dessas reuniões);
- ◆ Reuniões de trabalho com serviços comunitários relevantes ao trabalho das EID's na comunidade (anexo 22 - suporte visual utilizado numa dessas reuniões);
- ◆ Acções promotoras de articulação entre a IP/Aveiro e outras estruturas ou serviços da comunidade (anexo 16).

**4.4.1 - Outros instrumentos que construímos para suporte à acção**

- Em 2001, elaboração de um documento orientador – as *Orientações de Funcionamento* ou *Regulamento Interno* –, anualmente revisto, que pretende conjugar o estabelecido no Despacho Conjunto 891/99 com o modelo teórico-prático eleito pela ECD, e com a especificidade da realidade *Aveiro*. Foi já objecto de revisão várias vezes, objectivando ajustá-lo à realidade actual.

---

<sup>37</sup> Em 2004-05, iniciámos uma nova qualidade de reuniões: entre as supervisoras, a ECD, e dois elementos representantes das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE's). Primeiro quinzenais, passaram a mensais. Procurava-se responder a uma necessidade de mais estreita articulação entre IP e ECAE's, estruturas com responsabilidades ao nível do acompanhamento técnico-pedagógico aos docentes de Apoio Educativo; considerando que os Educadores de Infância das EID's são também docentes de Apoio Educativo, apesar de o acompanhamento ao trabalho que desenvolvem no âmbito da IP/EID, ser da responsabilidade da ECD, considerou-se importante estreitar as relações entre ambas as estruturas. Assim, das três reuniões/ano que mantínhamos (ECD/IP e todos os elementos das ECAE's de Aveiro) para análise e reflexão conjunta de problemas comuns, passámos a reunir mensalmente com dois dos seus dez elementos – duas educadoras de Infância com experiência na área da IP. Esta decisão foi encorajada pela Coordenação Educativa de Aveiro. Contudo, em Dezembro de 2005, estas reuniões de trabalho cessaram por vontade dos elementos das ECAE's que não participavam nelas directamente, apesar do parecer contrário dos dois elementos que estavam directamente envolvidos, e da própria Coordenadora Educativa de Aveiro. Em 31 de Agosto de 2006, as ECAE's foram extintas, passando o acompanhamento técnico-pedagógico aos docentes de Educação Especial e Apoio Educativo, a ser da responsabilidade interna de cada agrupamento de escolas.

- Cronogramas de acção das EID's e da Equipa de Coordenação (anexos 10 e 11, respectivamente).
- Parâmetros para elaboração dos Planos de acção das EID's e respectivos critérios de análise reflexiva (anexo 8).
- Parâmetros para auto-avaliação da acção supervisiva (anexo 9).
- Organizadores do pensamento reflexivo sobre a acção directa e sobre a acção supervisiva (anexo 12).
- Formulários vários para apoio à intervenção directa, supervisiva e coordenadora, merecendo destaque o que serve para registo das reuniões de trabalho, que enfatiza necessidades de sintetizar o trabalho desenvolvido, as decisões tomadas, e o que ficou pendente (anexo 13).
- Cartas-ofício e outro tipo de mensagens, sempre que necessário, com o objectivo de:
  - Dar orientações/propor trabalho (anexo 14);
  - Felicitar por bons desempenhos (anexo 15, anexo 29);
  - Promover articulação de serviços da comunidade relevantes ao trabalho das EID's (anexo 16).
- Um esquema de organização de *portefólio* de EID/IP, que pode consultar-se na tabela 56. A inclusão de documentos no *portefólio* obedecerá a duas ordens de critérios: (1) sua relevância às práticas exigidas em IP, à compreensão de conceitos e problemáticas em análise presentes nos destinatários da acção (crianças, famílias e comunidades), ou (2) sua relação directa com o desenvolvimento profissional dos agentes de IP, profissionais de intervenção directa ou supervisores. Fundamental, será cultivar a ética profissional e respeitar a confidencialidade dos envolvidos.
- Foi nossa preocupação, também, agir no sentido da divulgação da IP, através da participação, como oradoras, em vários congressos, simpósios, etc., da especialidade, nacionais e internacionais, e de várias publicações no domínio da IP (anexo 19).

Tabela 60 - Esquema de organização de portefólio de EID/IP.

Valores nucleares em IP e dimensões experienciais do profissional de IP	Dimensões de acção do profissional de IP: formar, apoiar, defender planear, coordenar, encaminhar e avaliar na interface... ↓	Documentos de suporte a incluir no <i>Portefólio</i> (exs.)
<p>Intervenção baseada na comunidade</p> <p>Articulação de serviços comunitários</p> <p>Transdisciplinaridade</p>	<p>... consigo mesmo e com os seus pares/EID,</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parâmetros de auto-avaliação do desempenho dos técnicos e da EID</li> <li>- Plano Anual de Actividades</li> <li>- Relatórios de trabalho desenvolvido</li> <li>- Correspondência recebida e expedida</li> <li>- Arquivo de PIAF's</li> <li>- Arquivo de fichas de identificação e de pedidos de apoio</li> <li>- Livros e artigos relevantes à IP</li> </ul>
<p>Abordagem centrada na família,</p> <p>focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva</p>	<p>com as famílias/crianças</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escalas de desenvolvimento disponíveis na EID</li> <li>- Currículo de IP: <i>Crescer: do nascimento aos 3 anos</i></li> <li>- Inventário das necessidades da família (Bailey e Simeonsson), etc.</li> </ul>
<p>Profissional de IP sensível estimulante e promotor da autonomia das famílias</p>	<p>e com as comunidades</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projectos elaborados no âmbito da IP - exemplo: candidaturas a subsídios às autarquias, Fund. Gulbenkian, SNR, Seg. Social, etc.</li> <li>- Registos de acções na comunidade, ex., colóquios, folhetos de divulgação, etc.</li> <li>- Documentos relacionados com o conhecimento/caracterização da comunidade</li> </ul>

A lista de possíveis documentos a incluir pode ser consultada no anexo 17.

### Conclusão do capítulo 4 - Dinâmica actual da IP em Aveiro

No ano lectivo de 2004-2005, intensificámos a frequência das reuniões de dinamizadoras das EID's, iniciadas em 2003-2004; são agora realizadas de dois em dois meses. Pretende-se criar um grupo de reflexão sobre as práticas de dinamização da EID, em que possam partilhar-se sucessos e dificuldades, e equacionar-se vias de acção. Também houve outras alterações, ao longo deste percurso, resultantes de processos de análise e reflexão sobre o vivido. Na tabela seguinte, representamos a rede de reuniões de trabalho na estrutura de IP/Aveiro, tal como actualmente é.

Tabela 61 – Rede de reuniões de trabalho em IP/Aveiro, 2006-07.

Contexto	Participantes	Frequência e duração
Reuniões internas de EID	EID	Mensais 3 horas
Reuniões de Supervisão	EID e Supervisora	Quinzenais 3 horas
Reuniões Inter-EID's	Todas as EID's ECD, Supervisão Representantes das ECAE's	3 vezes / ano 3 ou 6 horas
Reuniões de Dinamizadoras das EID's	Dinamizadoras das EID's ECD, Supervisoras	Bimestrais 3,5 horas
Reuniões de Supervisoras	Supervisoras e ECD (50%)	Quinzenais 3,5 horas
Reuniões de suporte à Supervisão	Supervisoras + um elemento da ECD	Mensais 3,5 horas
Reuniões de ECD	ECD	Quinzenais 3,5 horas
Reunião com serviços concelhios directam/ envolvidos nas EID's	ECD + responsáveis pelos serviços concelhios directamente envolvidos nas EID's	Anuais 2,5 horas
Reuniões com serviços distritais subscritores da IP	ECD + Responsáveis distritais por Seg. Social, Educação, Saúde, Hospital e Universidade	Anuais 2,5 horas
Reuniões de Supervisão do CAIPDV <sup>38</sup> às EID's a intervir em Def. Visual	Profissionais a intervir junto de crianças com Def. Visual + técnicos do CAIPDV	Mensais 3.5 horas

<sup>38</sup> CAIPDV – Centro de Apoio à Deficiência Visual na Intervenção Precoce, da Associação Nacional de IP.

## **Capítulo 5 - Os dados gerados**

---





### **5.1 O Perfil de Competências de Supervisão em Intervenção Precoce – um instrumento de suporte à prática supervisiva em IP**

Este documento resultou do percurso intensamente vivido pela investigadora em contextos de Intervenção Precoce (IP) desde 1989, em termos gerais e, num âmbito mais restrito, do trabalho desenvolvido com as supervisoras de IP do distrito de Aveiro/doze concelhos Sul, de 2002 a 2005. Este último incluiu sessões de formação, reuniões de trabalho e conversas informais, culminando na realização de entrevistas não-directivas, com a finalidade de apurar as suas concepções sobre o seu próprio papel na estrutura de IP que integravam; os protocolos das entrevistas foram categorizados pela investigadora, e o resultado dessa análise validado pelas próprias entrevistadas; então, a investigadora organizou o produto final. Privilegiou-se um método investigativo que favorecesse a emergência da perspectiva dos próprios sujeitos da investigação, neste caso, as supervisoras de IP de Aveiro; mas que oferecesse também à investigadora suficiente espaço para activamente gerar e validar as suas próprias hipóteses (resultantes de anos de prática reflexiva e formação) para responder à questão formulada (“quais as competências necessárias à prática de supervisão em IP?”). Para além das perspectivas e abordagens seguidas no tratamento dos protocolos das entrevistas, consultaram-se vários autores procurando uma melhor compreensão dos conceitos de *competência* e *supervisão* (Alarcão *et al.*, 2005; Alarcão & Tavares, 2003; Roldão, 2003; Schön). Evocou-se o conhecimento construído ao longo de quinze anos de desempenho de funções de visitação domiciliária, supervisão, formação e coordenação em Intervenção Precoce.

Segundo Roldão (2003: 31-32), *a competência é um sistema de conhecimentos declarativos (o quê?), assim como condicionais (o quando e o porquê?) e processuais (o como?), organizados em esquemas operatórios, e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz.* A ênfase na dimensão de *sistema de conhecimentos* (Tardif, cit. Roldão, 2003: 31) parece-nos deveras pertinente à área de Supervisão em IP.

A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar; pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações,

capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda largamente uma “terra incógnita”. (Le Boterf, cit. Roldão, 2003: 31)

A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. [...] Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. A actualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, factores aleatórios, recursos...) é reveladora da *passagem* à competência.

[...] Exprime-se a ambiguidade do conceito na própria expressão “mobilizar as suas competências”. A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades...), mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do “saber mobilizar”. [...] Note-se, a propósito, o carácter particular desta mobilização. Ela não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva. (Le Boterf, cit. Roldão, 2003: 32)

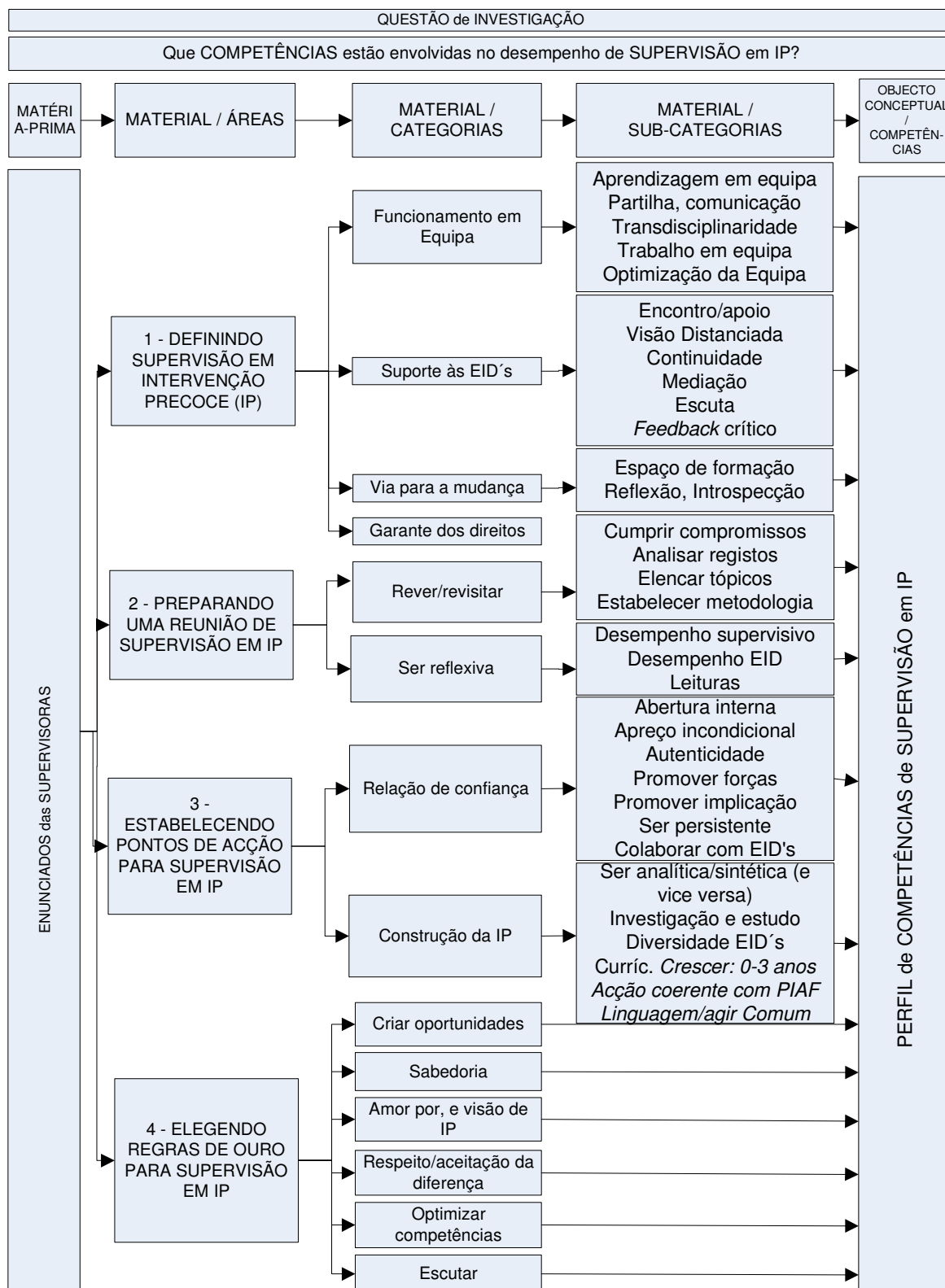
Utilizou-se o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (desenvolvido no contexto do INAFOP – Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores), aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, sendo Ministro da Educação o Prof. Doutor Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus.

O produto que agora se apresenta é uma adaptação desse documento ao domínio da Supervisão em IP e organiza-se, como essoutro, segundo as dimensões essenciais em que essa acção se inscreve<sup>o</sup>. Compreende um conjunto bastante vasto de competências desejáveis na supervisora de IP, não sendo necessariamente cumulativas, mas conjugando-se consoante as circunstâncias contextuais em presença. Reconhecendo-se a complexidade da intervenção supervisiva e a importância dos constrangimentos que enfrenta, pretende-se com este documento oferecer-lhe um guia, um orientador, mais do que um qualquer código com carácter regulamentar.

### **5.1.1 – Da matéria-prima ao material, e deste ao objecto conceptual**

O anexo 18 oferece a possibilidade de descobrir quais os enunciados das supervisoras que estiveram na origem da formulação das diferentes áreas, categorias e sub-categorias organizadoras da acção supervisiva em IP. Na tabela 57, encontra-se a súmula desses conteúdos. Sublinhamos que todos os conteúdos e o próprio processo foram validados pelas supervisoras; estes dados podem consultar-se no ponto 5.3, e no anexo 27.

Tabela 62 – Áreas, categorias e sub-categorias extraídas das entrevistas às Supervisoras/IP/Aveiro.



Face às diferentes áreas, categorias e sub-categorias apuradas, formularam-se competências de supervisão em IP; o seu conjunto, a que chamámos perfil, pretende oferecer-se como suporte ao desempenho supervisivo em IP. Em seguida, apresentam-se alguns exemplos ilustrativos deste exercício:

Tabela 63 – Questão orientadora da entrevista às supervisoras.

Questão orientadora: O que significa para si *Supervisão em IP*?

Tabela 64 – Exemplo (1º) de extracção de sub-categoria/material e de competência/objecto conceptual a partir de enunciados das supervisoras/matéria-prima.

<p>Enunciados das supervisoras (matéria-prima)</p>	<p>S4: [Significa] escutar, saber escutar, ser empática, saber “quando e como entrar”...</p> <p>S2: [Significa] escutar e permanente auto-reflexão sobre o que digo em supervisão... Foi por alguma razão que <i>Deus nos deu dois ouvidos e só uma boca</i>...</p> <p>S2: [Significa] estar em contacto, ficar mais perto, conseguir “tocar” a equipa de IP de um modo que “faça a diferença” para o futuro.</p>
<p>Sub-categorias (material)</p>	<p>É um espaço de partilha, escuta, apoio interpessoal e comunicação, reflexão sob uma meta partilhada.</p>
<p>Competências de supervisão em IP (objecto conceptual)</p>	<p><b>A supervisora de IP...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.</li> <li>▶ Cria uma relação de confiança com as equipas de IP através de escuta empática, intervindo no momento óptimo, sendo autêntica e apreciando incondicionalmente o supervisando.</li> </ul>

Tabela 65 - Exemplo (2º) de extracção de sub-categoria/material e de competências/objecto conceptual a partir de enunciado de supervisora/matéria-prima.

<p style="text-align: center;"><b>Enunciados das supervisoras (matéria-prima)</b></p>	<p>S3: A supervisão é crucial para passar de um estado unitário, em que apenas o visitador domiciliário é responsável pelos casos que ele / ela visita, para um estado em que cada elemento da equipa escuta, reflecte, analisa, participa na discussão e constrói formas de estar com cada família, de apoiar os seus esforços para desenhar e implementar um projecto de vida capaz de apoiar o bem-estar e desenvolvimento de todos os membros da família, especialmente, o bem-estar e desenvolvimento das crianças.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sub- categorias (material)</b></p>	<p>É uma via para a coesão e transdisciplinaridade nas equipas de IP.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Competências de supervisão em IP (objecto conceptual)</b></p>	<p><b>A supervisora de IP...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Identifica, respeita e valoriza as características pessoais e profissionais dos elementos das EID's, ajudando-os a assumir essas características como mais-valias num projecto comum, <i>scaffolding</i> e estimulando profissionais unidisciplinares a transformarem-se em profissionais transdisciplinares e promotores de articulação entre os seus serviços de origem.</li> <li>▶ Desenvolve estratégias diferenciadas, conduzindo ao sucesso e realização pessoal e da equipa, mobilizando valores, saberes, experiências, histórias de vida, características culturais e sociais dos supervisandos.</li> </ul>

Tabela 66 - Exemplo (3º) de extração de sub-categoria/material e de competências/objecto conceptual a partir de enunciados das supervisoras/matéria-prima.

<p style="text-align: center;"><b>Enunciados das supervisoras (matéria-prima)</b></p>	<p>S1: Face a uma tarefa, uma equipa de trabalho precisará sempre de alguém para discutir, para ajudar a equipa a encontrar... um caminho, uma solução. Alguém que ajude a planificar, a organizar não só o funcionamento da equipa, mas, por vezes, a lidar com conflitos, emoções, sentimentos que emergem no contexto da equipa de trabalho.</p> <p>S2: [Em supervisão] precisamos da teoria, precisamos da prática, e precisamos de saber como entrosar ambas. Precisamos de saber como ajudar pessoas, sabendo que elas têm de trabalhar em equipa...</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sub-categorias (material)</b></p>	<p>Objectiva a optimização do funcionamento da equipa, em termos de orientação para a tarefa, das competências para lidar com emoções e conflitos, etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Competências de supervisão em IP (objecto conceptual)</b></p>	<p><b>A supervisora de IP...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estrutura as reuniões de supervisão e apoia a EID de IP na organização das reuniões internas, promovendo análise e reflexão sobre a prática, baseada no actual conhecimento sobre IP.</li> <li>▶ Promove estudos de caso e relatos de experiências enquanto oportunidades para aprendizagem da equipa e construção de conhecimento.</li> <li>▶ Apoia os processos de comunicação na equipa e aplicação de estratégias de resolução de conflitos.</li> </ul>



Tabela 67 - Exemplo (4º) de extracção de sub-categoria/material e de competência/objecto conceptual a partir de enunciado de supervisora/matéria-prima.

<p style="text-align: center;"><b>Enunciados das supervisoras (matéria-prima)</b></p>	<p>S1: É um momento de partilha de experiências. Há momentos em que somos confrontados com o que fizemos, e correu bem, ou não, em que medida fomos capazes de ajudar o Outro, a pessoas que supervisionamos (ou outra, a precisar de apoio). Podemos partilhar ideias e aprender com outros, reflectindo sobre as práticas...</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sub-categorias (material)</b></p>	<p>É um espaço de questionamento, reflexão, análise, introspecção; implica rever, visitar situações, pensamentos e sentimentos experienciados.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Competências de supervisão em IP (objecto conceptual)</b></p>	<p><b>A supervisora de IP...</b></p> <p>► Questiona/provoca reflexão, discussão, análise, no enquadramento da filosofia de IP eleita no programa – apoiando o desenvolvimento de um perfil de profissional de IP estimulante, sensível e promotor de autonomia -, como condição para uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva.</p>

Da dinâmica de análise e síntese a partir da matéria-prima que constituiu o conjunto de enunciados das supervisoras (anexo 18), resultou o Perfil de Competências de supervisão em IP (PeCSIP), que a seguir se apresenta:

Tabela 61 - Perfil de Competências de Supervisão em Intervenção Precoce (PeCSIP)<sup>39</sup>

**Perfil de Competências de Supervisão em Intervenção Precoce (proposta)**

**I – Considerações gerais**

O *Perfil de Competências de Supervisão em Intervenção Precoce (PeCSIP)* enuncia referenciais comuns às várias disciplinas e serviços presentes nas equipas de IP, na convicção de que a natureza da IP, acção comunitária dirigida a crianças em risco de atraso grave de desenvolvimento, na faixa etária de 0 a 6 anos (prioritariamente, de 0 a 3), exige uma intervenção:

- **transdisciplinar** – construída por profissionais de Educação, Psicologia, Serviço Social, Medicina e Enfermagem, actuando em transdisciplinaridade;
- em **articulação de serviços** – departamentos locais dos Ministérios da Educação, Saúde e Segurança Social, e instituições públicas ou particulares de solidariedade social (IPSS's);
- **baseada na comunidade**, na convicção de que a mudança desejada pelas famílias terá de vir *de dentro* das forças e recursos da comunidade, destinados a responder às necessidades de **todas** as suas famílias;
- assumida por profissionais de IP estimulantes, sensíveis e promotores da autonomia das famílias, desenvolvendo uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva.

O PeCSIP releva imperativos às Equipas de Coordenação Distrital (ECD's) e de Coordenação Regional de IP, e ao Grupo Interdepartamental, responsáveis pela implementação, supervisão e avaliação da IP a nível distrital, regional e nacional, respectivamente (Despacho Conjunto 891/99, de 19-10).

<sup>39</sup> Inspirado no *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (desenvolvido no contexto do INAFOP - Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores), Decreto-Lei nº 241/2001

## II – Dimensão profissional, social e ética

- i. A supervisora promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico, transdisciplinar e iinter serviços, resultante do prévio (e, preferencialmente, actual) experienciar reflexivo do papel de interventor directo de IP, supervisando, portanto; produzindo e usando diversos saberes integrados em função das acções concretas dessa prática, social e eticamente situada.
- ii. A supervisora:
  - Assume-se como profissional de IP, com a função específica de acompanhar e apoiar os vários profissionais de intervenção directa de IP (que trabalham em equipa transdisciplinar), bem como (com a função específica) de assegurar o cumprimento do previsto no Despacho Conjunto 891/99 e nas Orientações de Funcionamento/*Regulamento Interno* da estrutura de IP em que se inscreve a sua acção.
  - Recorre ao conhecimento disponível sobre IP e sobre Supervisão, fundamentando as suas asserções, atitudes e acções na literatura, na investigação e na reflexão partilhada sobre a sua própria prática e sobre a prática directa de IP; contribui activamente para a definição de políticas de IP (através da realização de relatórios, da apresentação de comunicações, da publicação de artigos em revistas da área);
  - Exerce preferencialmente a sua actividade profissional nas sedes das EID's, facilitando a construção de um contexto de segurança e familiaridade, favorecedor da reflexão e da comunicação interpessoal na EID;
  - Fomenta o desenvolvimento da autonomia das EID's e a sua plena inclusão nas comunidades, considerando sempre o carácter complexo e diferenciado da essência de uma prática de IP centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva; realizada por profissionais estimulantes, sensíveis e promotores da autonomia das famílias, trabalhando em equipa transdisciplinar criada a partir da articulação de serviços da comunidade;
  - Promove a qualidade dos contextos de intervenção das EID's, através dos meios ao seu alcance (incluindo informar a ECD das necessidades identificadas), ajudando a criar

condições para o bem-estar emocional e pleno desenvolvimento profissional dos seus elementos;

- Identifica ponderadamente, respeita e valoriza as diferenças pessoais e profissionais dos elementos das EID's, ajudando-os a tomar essas características como mais-valias numa construção comum, numa dinâmica de *scaffolding*, estimulando a transformação de profissionais de disciplinas independentes, em *profissionais de IP*, saber transdisciplinar e articulado;
- Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- Cria uma relação de confiança com as equipas de IP através de escuta empática, intervindo no momento óptimo, sendo autêntica e apreciando incondicionalmente o supervisando.
- Assume a dimensão cívica e formativa da sua função, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (p. 3).

### **III – Dimensão do desenvolvimento de processos formativos em IP**

- i. A supervisora promove aprendizagens no âmbito do currículo *Crescer: do nascimento aos três anos*, integrando, com rigor científico e metodológico, conhecimentos que o enquadram e complementam.
- ii. A supervisora:
  - Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do Plano de Acção das EID's, apoiando a construção de competências estruturantes e essenciais à sua consecução;
  - Utiliza de forma integrada o saber transversal inerente à IP;
  - Estrutura as reuniões de Supervisão e apoia a EID na organização das reuniões internas, promovendo a análise e reflexão sobre a prática à luz dos paradigmas

epistemológicos actuais para a área da IP;

- Recorre a registos escritos e em vídeo/áudio, para além dos relatos orais, como formas de trazer para o contexto de trabalho em equipa transdisciplinar, episódios ou situações vividas individualmente (pelos interlocutores junto das famílias) durante as visitas domiciliárias ou nas sessões de apoio em creche;
- Promove *estudos de caso* e relato de experiências/episódios enquanto oportunidades de aprendizagem e construção de saber em equipa;
- Promove a aprendizagem activa de processos de trabalho intelectual e outro, de formas de o organizar, no enquadramento do currículo de IP *Crescer: do nascimento aos três anos* (ex. estratégias de resolução de problemas, utilização de registos nos diversos momentos da intervenção, etc.), de vias para o comunicar em equipa, e o transformar em mais-valia na intervenção directa junto das famílias, crianças e comunidades;
- Questiona / provoca reflexão, discussão, análise, no enquadramento da filosofia de IP eleita no programa – apoiando o desenvolvimento de um perfil de profissional de IP estimulante, sensível e promotor de autonomia -, como condição para uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva;
- Desenvolve estratégias diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização da EID e de cada indivíduo, no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, profissionais, culturais e sociais dos supervisandos;
- Incentiva a utilização de estratégias de comunicação e de resolução de conflitos nas EID's, bem como a construção explícita de dinâmicas de vida democrática;
- Utiliza a auto e hetero-avaliação enquanto elemento regulador da qualidade de intervenção da EID e de si mesmo, recorrendo a modelos disponíveis na estrutura formal de IP, ou construindo (eventualmente, com a ajuda da EID e/ou da ECD) modelos específicos a um determinado objectivo/momento.

#### **IV – Dimensão de participação na estrutura de IP e de relação com a comunidade**

- i. A supervisora exerce a sua acção de uma forma integrada, considerando os diferentes níveis e actores da estrutura de IP (EID e serviços locais envolvidos, ECD e serviços subscritores, Equipa Regional e Grupo Interdepartamental), as diferentes dimensões da intervenção, e a realidade sócio-cultural em que está incluída.
- ii. A supervisora:
  - Perspectiva a IP como espaço de intervenção social, no quadro da emancipação dos indivíduos – crianças em risco, famílias e profissionais de IP -, e do exercício da sua cidadania;
  - Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do Plano de Acção da EID, colabora na respectiva dinamização e gestão interna, e pode inclusive participar directamente em algumas acções de cariz externo (por exemplo, acções de sensibilização/informação à comunidade), atendendo sempre ao papel da EID na estrutura de IP e na comunidade que serve;
  - Integra no seu projecto de intervenção supervisiva, saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância neste contexto de acção (IP);
  - Colabora com todos os intervenientes no processo de IP, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, compreensão activa e isenção de juízo de valores entre os elementos da EID, entre a EID e as famílias, a EID e a ECD, e entre a EID e a comunidade (pessoas e instituições/serviços, incluindo os que participam na EID e na ECD);
  - Valoriza a IP enquanto dinâmica de desenvolvimento social e cultural, promovendo a cooperação da EID com outras instituições da comunidade, eventualmente, participando em projectos comuns.
  - Cooperava na elaboração e realização de estudos e de projectos situados no contexto de IP, e na comunidade envolvente.

#### **V – Dimensão de desenvolvimento profissional**

- i. A supervisora incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada e reflexão fundamentada da sua prática supervisiva, e o recurso à investigação, individualmente e em equipa de supervisoras, cooperando com a EID e com a ECD.
- ii. A supervisora:
  - Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente, no seu próprio projecto de formação;
  - Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
  - Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
  - Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação [...] contínua, “considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente, na União Europeia (p. 4).
  - Participa em projectos de investigação no âmbito da IP.

Embora saibamos que a mensagem inerente às regras de ouro sobre supervisão em IP enunciadas pelas supervisoras durante a entrevista, esteja já incluída no PeCSIP, consideramos importante transcrevê-las na íntegra, pela força que, a um tempo, evidenciam, e inspiram:

**Tabela 68 – Regras de ouro para Supervisão em IP enunciadas pelas supervisoras durante a entrevista**

•Mistura conhecimentos com emoções, envolvimento e distância, e com clarividência, mexe sabiamente, e... serve aos profissionais de IP, para que eles possam tomar e levar

com eles quando vão às famílias!

- Contamina os supervisandos com o teu amor e a tua visão sobre IP. Deixa a tua marca!
- Persegue o objectivo de maximizar as competências de todos os profissionais de IP, de modo que eles e elas sejam capazes de levar o melhor às famílias. Então, podes *diminuir*, retirar-te ou *desvanecer-te*, abraçar outra tarefa...

## 5.2 - A avaliação dos profissionais das Equipas de Intervenção Directa

Anualmente, no final do ano lectivo, é solicitado às EID's que, através de um exercício reflexivo, em equipa, se posicionem num *continuum* de 1 a 5, em termos das três dimensões do *estilo do profissional de IP* por nós equacionadas – *estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias* (Portugal & Santos, 2003a, 2003b), conjugando os cinco valores nucleares da IP (Wollenburg, 1999) – desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva -, e o *Estilo do Adulto* preconizado no âmbito do Modelo de Educação Experiencial (Laevens *et. al.*, 1997; Laevens, 2000; Laevens, 2003).

### 5.2.1 - Dados resultantes de auto-avaliação nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia, de 2002-03 a 2004-05

A dimensão do estilo do profissional de IP designada por *Estimulação*, significa criar oportunidades para as famílias construírem conhecimento sobre si próprias enquanto pessoas (descobrimo as suas próprias forças e capacidades, e as das suas crianças), as comunidades em que vivem (recursos disponíveis), e as dinâmicas capazes de apoiar o seu crescimento e desenvolvimento (acções, estratégias e meios) (Portugal & Santos, 2003a, 2003b).

No enquadramento descrito, **o nível 1 na dimensão de *estimulação*, corresponde a uma intervenção que...**



- Desmotiva a família;
- É feita de um modo rotineiro;
- Evidencia falta de envolvimento e entusiasmo na atitude e acções do técnico;
- Não se adequa aos interesses, prioridades ou percepção da família;
- Não está adequadamente *encadeada*; num processo paralelo, não é capaz de apoiar a família no *encadeamento* dos processos vividos e projectados;
- Evidencia falta de riqueza e clareza (é confusa);
- Não potencia oportunidades para a acção, o pensamento ou a comunicação da família, tanto a nível interno (na família), como externo (na relação da família com a comunidade).

Por seu turno, **uma intervenção de nível 5 em termos de estimulação...**

- Promove a auto confiança da família;
- Oferece suporte à organização interna da família, apoiando o *encadeamento* dos processos vividos e projectados;
- Apoia a expressão dos valores, princípios, interesses, prioridades e percepções da família;
- Respeita as rotinas e rituais da família;
- É rica e tem clareza;
- Optimiza circunstâncias favorecedoras da acção, pensamento e comunicação, tanto a nível intrafamiliar, como na *interface* da família com a comunidade.

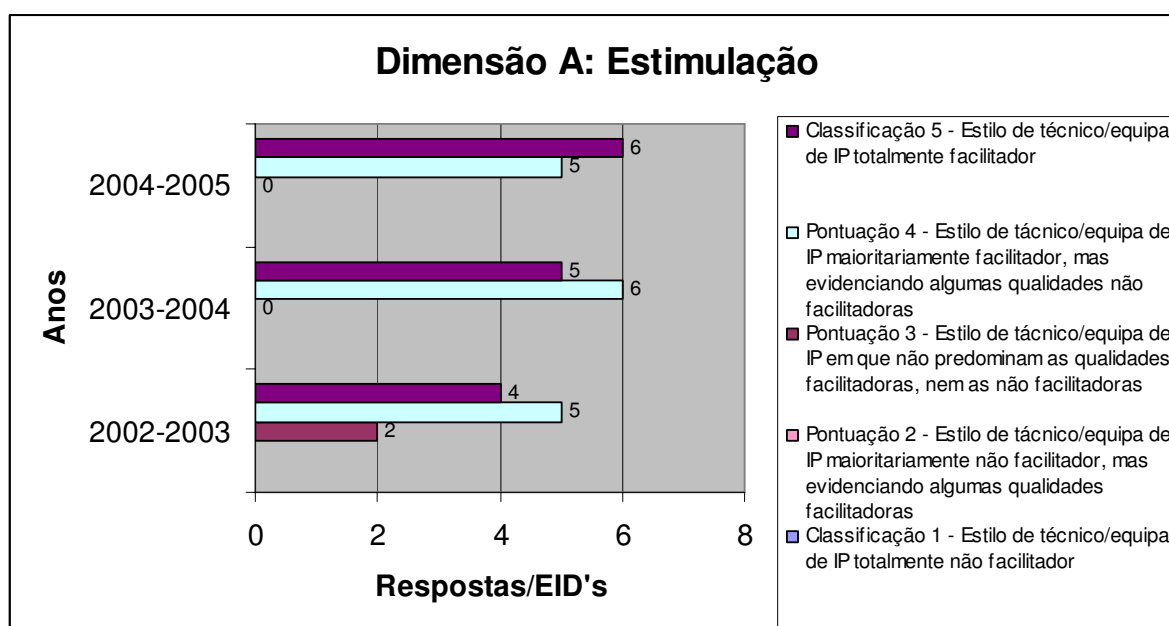
**O profissional / a equipa de IP que protagoniza uma tal intervenção,**

- Evidencia sentir-se honrado e entusiasmado por poder participar no processo de crescimento e desenvolvimento da criança / família;
- Demonstra envolvimento e crença nas forças da criança, da família e da comunidade;
- Cria oportunidades – através da comunicação - para a família se distanciar da sua própria acção, podendo assim sobre ela reflectir e dela se apropriar;
- Cria espaço de modo que a família possa usar competências existentes ou construir

novas, para responder a necessidades identificadas.

Como pode ver-se no gráfico abaixo, as EID's posicionaram-se em níveis progressivamente mais elevados, na dimensão de estimulação, ao longo dos três anos do estudo. Assim, havendo em 2002-03 duas EID's que consideravam ter actuado em nível 3 (o mais baixo que surge, correspondendo a *um estilo em que não predominam as qualidades facilitadoras nem as não facilitadoras*), nos dois anos seguintes, surgem apenas níveis 4 – *estilo de profissional de IP maioritariamente facilitador, mas em que há evidência de algumas qualidades não facilitadoras* -, e níveis 5, correspondendo a um *estilo totalmente facilitador* (no último ano, seis das EID's). Os níveis 1 (*estilo totalmente não facilitador*) e 2 (*estilo maioritariamente não facilitador, mas em que surgem algumas qualidades facilitadoras*) nunca foram auto-atribuídas.

Gráfico 1 - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão *estimulação*, ao longo dos três anos do estudo.



Quando falamos em *sensibilidade* no domínio da profissionalidade em IP; referimo-nos a um estilo de profissional que evidencia compreensão dos sentimentos e pensamentos das famílias, como se fossem os seus próprios, dado-lhes a conhecer que são compreendidas e incondicionalmente apreciadas, criando o espaço de uma relação de confiança, respeitando os seus (da família) valores e crenças (Portugal & Santos, 2003a, 2003b).

No que refere à dimensão da sensibilidade, **um profissional que actua em nível 1...**

- Tem um tom negativo;
- É frio(a) e distante;
- Não respeita a unicidade; a *personalidade* da família;
- Critica, faz juízos de valor;
- Não é empático relativamente às necessidades e preocupações da família;
- Não escuta a família, não busca observar e escutar para compreender.

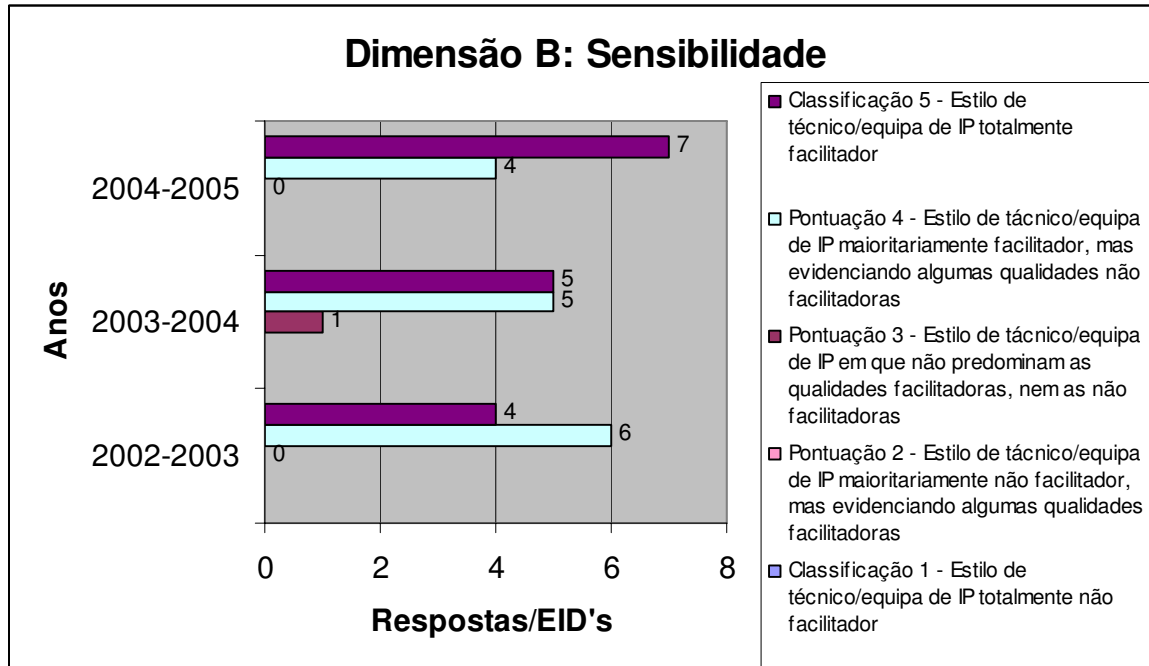
**E um profissional cuja intervenção evidencia qualidades de nível 5...**

- Tem um tom positivo;
- É caloroso(a) e demonstra estar afectivamente envolvido(a) com a criança e a família;
- Declara apreço incondicional pelas pessoas da família (não necessariamente por todos os seus actos);
- Disponibiliza-se para uma relação igualitária com a família, salvaguardando o seu (da família) protagonismo no processo de tomada de decisão;
- Respeita e valoriza a especificidade da família;
- Encoraja e elogia a família nas suas iniciativas para prover à protecção psicossocial dos seus membros, e à aculturação das suas crianças;
- É empático(a) relativamente às necessidades e preocupações da família;
- Escuta a família e responde em consonância, dando-lhe a oportunidade de verificar se está, de facto, a ser compreendida na sua própria perspectiva;
- Encoraja a família a confiar na sua força e na dos recursos – informais e formais - que gradualmente vão sendo identificados enquanto fontes de suporte para *esta* família.

Também nesta dimensão de *sensibilidade*, as EID's nunca se atribuem os níveis 1 ou 2, havendo apenas uma, no ano intermédio, que considera agir em nível 3, o mais baixo que surge. Gradualmente, mais EID's se posicionam nos níveis mais elevados do *continuum*, como pode ver-se no gráfico abaixo. No último ano, sete EID's, num total de onze (visto

ter havido uma EID que não preencheu formalmente esta parte do relatório de actividades), consideram ter um estilo profissional *totalmente facilitador*, posicionando-se as restantes num estilo *maioritariamente facilitador, embora ainda com algumas características não facilitadoras*.

Gráfico 2 - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão *sensibilidade*, ao longo dos três anos do estudo.



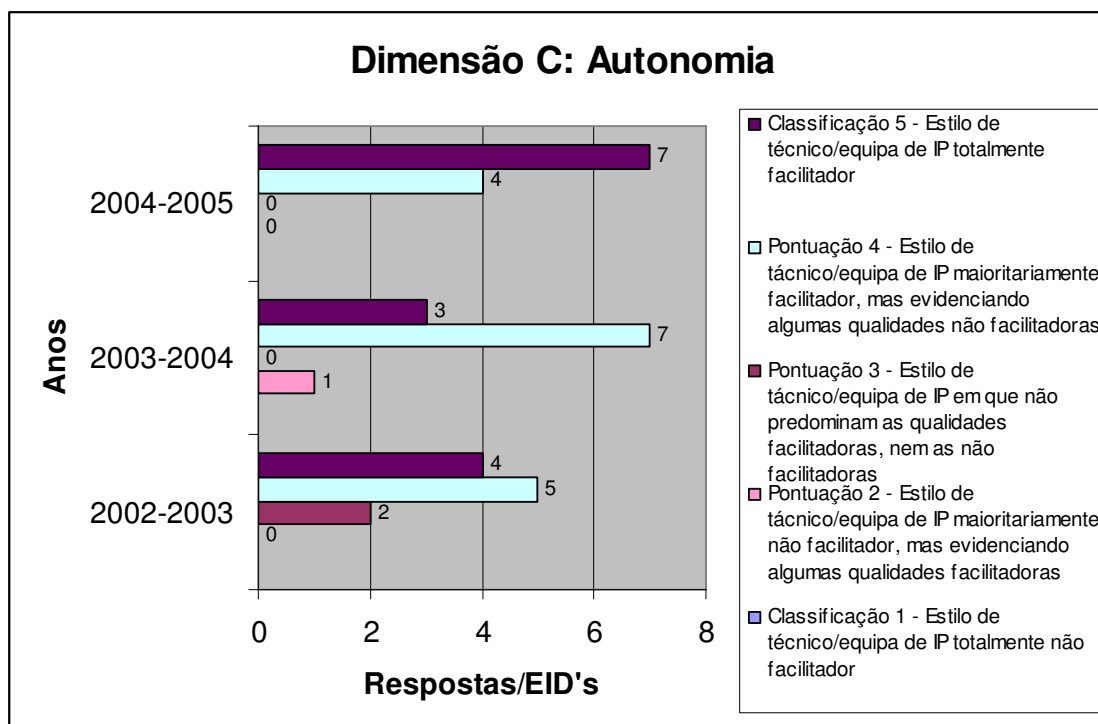
Quando nos referimos a qualidades de *promoção da autonomia das famílias* no estilo do profissional de IP, referimo-nos a apoiar os membros da família nas suas iniciativas para conceber e implementar um projecto de vida (definindo os resultados que querem obter e os melhores meios para o fazer) (Portugal & Santos, 2003a, 2003b).

No que refere a promoção da autonomia das famílias, as EID's parecem acreditar ter mais dificuldades de actuação. Surge nesta dimensão, pela primeira vez, um nível 2 (nunca aparece o nível 1), ou seja, houve uma EID, no ano intermédio, que considerou ter tido uma intervenção maioritariamente não facilitadora da autonomia das famílias, embora com algumas características facilitadoras. Por outro lado, no primeiro ano, duas EID's atribuem-se nível 3, situando-se assim num estilo em que não predominam as

características facilitadoras nem as não facilitadoras. No que refere ao nível correspondente a um estilo totalmente facilitador, apesar de haver no último ano, o número mais elevado de EID's posicionado no nível 5, esta é a dimensão em que é menos vezes atribuído: em trinta e três possibilidades ao longo dos três anos, as EID's atribuem-se a pontuação 5, catorze vezes, contra dezasseis na dimensão de sensibilidade, e quinze na dimensão de estimulação.

Apesar de as diferenças serem muito ténues, esta tendência corresponde com as verbalizações dos elementos das EID's, que referem em vários momentos a dificuldade que sentem em, de facto, desenvolverem uma abordagem *centrada na família* (em que todo o processo de tomada de decisão está nas mãos da família, desempenhando o profissional de IP um papel de suporte ao processo de *empowerment* e capacitação da família).

Gráfico 3 - Dados de auto-avaliação das EID's na dimensão (*promoção da*) *autonomia (das famílias)*, ao longo dos três anos do estudo.



Mas, segundo nossa inferência, e a própria expressão repetida de vários elementos das EID's e das supervisoras, a principal mais-valia do processo proposto anualmente no sentido de se posicionarem segundo estas dimensões, reside essencialmente na

oportunidade de exercício reflexivo e formativo sobre a prática em IP, que assim se constitui.

### 5.2.2 - Dados de auto e hetero avaliação: o profissional de IP / a EID na interface com... famílias, comunidades, pares, equipa de supervisão e equipa de coordenação distrital

Não vamos aqui transcrever todos os dados de avaliação gerados pelas EID's de IP/Aveiro, sob a égide de identificarem dificuldades e forças no trabalho que desenvolvem em interface com as famílias, as comunidades, os seus pares na EID, as supervisoras e a equipa de coordenação. Anualmente, são objecto da nossa análise, e constituem base para elaboração do relatório anual de acção da ECD/IP/Aveiro; através deles, procuramos regular a nossa acção investigativa e coordenadora; no anexo 26, podem consultar-se na íntegra. Aqui, apresentaremos apenas alguns excertos e salientaremos alguns aspectos da nossa acção, enquanto investigadoras e enquanto ECD, que representaram esforços no sentido de dar resposta ao conjunto de dificuldades e forças apontadas pelas EID's.

Tabela 69 - Dificuldades e forças na acção das EID's na *interface* com as famílias/crianças, em 2004-05.

<b>O Profissional de IP / a EID na interface com... Famílias 2004-05</b>		
<b>Dificuldades</b>	<b>EID'S</b>	<b>Forças</b>
Continuamos a sentir dificuldade em focar a intervenção naquilo que é objecto primordial da intervenção precoce - a relação pais/criança - , já que em muitas das situações os problemas sociais (falta de dinheiro, emprego, habitação...) são para a família mais prementes que as necessidades desenvolvimentais das crianças, nomeadamente quando o comprometimento ainda não é muito notório. Ou	I	A equipa/profissionais de IP é/são bem aceite(s) pelas famílias

<p>seja, mantêm-se as dificuldades em clarificar o o papel do técnico/EID às famílias, bem como redefinir com elas as expectativas para este trabalho de parceria</p>		
<p>Por outro lado, e nalgumas situações particulares, existe maior dificuldade em aceitar valores, "maneiras de pensar e agir" que não se coadunam /chocam com a nossa experiência pessoal e formação técnica. Nalguns casos o trabalho das visitadoras domiciliárias foi inviabilizado pelo elevado nível de conflitualidade do sistema familiar e/ou disfuncionalidade familiar. Estas situações foram sinalizadas/articuladas a/com outros serviços</p>	<p>I</p>	<p>Existe empatia, confiança e envolvimento entre os profissionais e as famílias, permitindo a co-construção da intervenção com vista à promoção do desenvolvimento das crianças e à capacitação das famílias</p>

**Intervenção da ECD/Investigadoras em Acção (IA):**

• **Promoção de formação no sentido de capacitar os profissionais de IP:**

- *Formação Inicial em IP;*
- *Plano Individualizado de Apoio à Família;*
- *Crescer: do nascimento aos três anos;*
- *Congressos Nacionais de IP*, colaborando com a Associação Nacional de IP;
- *Transição* (entre contextos de vida da criança), protagonizada por estagiárias da Faculdade de Motricidade Humana;
- *Risco em Desenvolvimento*, dada por Adelaide Bicho e Fernanda Castro, médicas pediatras da ECD/IP/Aveiro;

- *Etapas da Intervenção*, por Isabel Fidalgo, da Equipa de Coordenação Regional de IP do Centro;
- *Ludicidade e desenvolvimento*, por Luíza Novaes, médica pediatra a realizar doutoramento no DCE-UA.
- Fortalecimento, através da procura de formação específica, de um suporte contínuo à equipa de supervisão (esta acção é transversal, pois atinge todas as dimensões do trabalho de IP), e do próprio processo de construção do PeCSIP.

**Tabela 70 - Dificuldades e forças na acção das EID's na interface com as comunidades, em 2004-05.**

<b>O Profissional de IP / a EID na interface com... Comunidades 2004-05</b>		
<b>Dificuldades</b>	<b>EID's</b>	<b>Forças</b>
Insuficientes recursos económicos dos serviços de Acção Social concelhios (segurança Social. Projectos de Incidência Familiar e Comunitária, Câmara Municipal) e ainda disponibilidade temporal dos respectivos técnicos, o que prejudica por vezes o trabalho desenvolvido pela EID, na medida em que esta funciona nalgumas situações como mediadora entre esses serviços e a família.	I	Boa relação entre os vários serviços da comunidade. Os profissionais de outros serviços mostram-se disponíveis para colaborar com a EID sempre que solicitados
Verificou-se também que o facto de existir mais do que um serviço a intervir junto de uma família é também, por vezes, um obstáculo, nomeadamente em famílias multiproblemáticas, dadas as dificuldades em manter a intervenção articulada (necessidade de maior tempo para reflectir sobre a intervenção e o papel de cada técnico/instituição - clarificar papéis e competências, assim	I	



como áreas, momentos de intervenção e ainda fazer a avaliação dos progressos)		(cont.)
---	--	---------

### Intervenção da ECD/IA:

- Colaboração em acções de informação promovidas pelas EID's nas respectivas comunidades;
- Inclusão de elementos-chave das comunidades (cuja selecção é deixada ao critério das EID's) na formação inicial em IP;
- Reuniões de trabalho, com periodicidade anual, com os responsáveis concelhios e distritais dos serviços comunitários envolvidos na estrutura de IP;
- Celebração de protocolos de colaboração com instituições e serviços da comunidade, relevantes ao trabalho das EID's (a pedido das próprias EID's).

Tabela 71 - Dificuldades e forças na acção das EID's na *interface* com os pares, em 2004-05.

O Profissional de IP / a EID na interface com... Pares 2004-05		
Dificuldades	EID's	Forças
Dificuldade da TSS e do médico em estarem presentes na maioria das reuniões de IP, dificultando a construção de um saber transdisciplinar	I	Existe partilha das dificuldades, dúvidas e ainda dos sucessos vividos durante a intervenção
Mobilidade dos técnicos de educação foi também um constrangimento, tendo início do ano lectivo sido problemático	I	Empatia e suporte entre os profissionais da Equipa

Facto desta filosofia de intervenção não ser ainda comum a todos os elementos da equipa, dificultando a coesão do grupo e o funcionamento da equipa	I	Crescente capacidade dos profissionais se questionarem e reflectirem sobre o seu próprio funcionamento e formas de agir
---	---	---

### Intervenção da ECD/IA:

- Promoção de formação sobre trabalho em equipa, dada por Isabel Lopes, elemento da Direcção Regional de Educação do Centro, especialista e formadora em IP;
- Fortalecimento da equipa de supervisão (...);
- Elaboração de documentos promotores da coesão das EID's – orientações de funcionamento, parâmetros de construção e análise da intervenção, cartas-ofício de orientações, felicitações, formulários de suporte à prática, etc;
- Realização de reuniões de trabalho envolvendo as dinamizadoras das EID's, objectivando apoiar no funcionamento interno das EID's, e também na prestação de serviços ao exterior;
- Realização de reuniões Inter-EID's, envolvendo todos os elementos de todos os níveis estruturais da IP, em que se promove formação, se partilham ideias e preocupações, e se expõe, analisa e reflecte sobre o trabalho desenvolvido pelas EID's.

Tabela 72 - Dificuldades e forças na acção das EID's na *interface* com a supervisão, em 2004-05.

<b>O Profissional de IP / a EID na interface com... Supervisão 2004/2005</b>		
<b>Dificuldades</b>	<b>EID's</b>	<b>Forças</b>
O facto da supervisora ser simultaneamente dinamizadora constrange, na medida em que dá espaço a que as colegas coloquem as suas dificuldades face	I	Boa relação da supervisora com os diferentes elementos da Equipa

aos casos, impedindo que se trabalhem outras questões pertinentes em termos de supervisão.		
Por outro lado, falta o distanciamento necessário para um bom trabalho de supervisão	I	Conhecimento dos casos apoiados e do "terreno"
	I	Capacidade de se colocar no "lugar do outro"
	I	Respeito pelas dificuldades apresentadas
	I	Questiona e ajuda os profissionais a reflectir relativamente à sua forma de estar e à sua intervenção
	A	Apoio de suporte teórico para a intervenção
	A	Ajuda na reflexão de alguns casos

**Intervenção da ECD/IA:**

- Suporte à supervisão;
- Reajuste, quando necessário, do trabalho da supervisão, em função de uma análise conjunta com as próprias supervisoras;
- Participação em reuniões de trabalho com EID's e supervisoras, objectivando ajudar a clarificar perspectivas e actuações.

**Tabela 73 - Dificuldades e forças na acção das EID's na *interface* com a equipa de coordenação, em 2004-05.**

<b>O Profissional de IP / a EID na interface com... Equipa de Coordenação Distrital 2004-05</b>		
<b>Dificuldades</b>	<b>EID's</b>	<b>Forças</b>

O facto de não conseguirem estar de forma mais "permanente" neste trabalho, disponibilizarem mais tempo para trabalharem a "filosofia de intervenção" com as EID's e respectivas redes formais/sistemas alargados com que estas "cruzam", dando também <i>maior rectaguarda</i> às supervisoras	I	Boa organização, capacidade de reflexão sobre a estrutura de IP, análise das potencialidades e constrangimentos de funcionamento da mesma
	I	Grande envolvimento dos elementos da ECD
	I	Capacidade de fomentar momentos de partilha de experiências das diferentes realidades das EID's do distrito
	I	Partilha do background teórico que fundamenta a intervenção dos técnicos no terreno, assim como de formação pertinente na área
	I	Promoção de formação para os técnicos de IP e acções de sensibilização com os outros técnicos/dirigentes envolvidos na estrutura de IP distrital

#### **Intervenção da ECD/IA:**

- Em 2005-06, foram adquiridos, através das verbas PRODEP destinadas à aquisição de material relacionado com a realização da acção de formação sobre PIAF, oito Currículos Crescer: do nascimento aos três anos. Sendo propriedade dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro, podem enriquecer o trabalho das EID's e Supervisoras, no terreno. No mesmo ano lectivo, a Sub-Região de Saúde de Aveiro adquiriu um currículo Crescer (...) para utilização em cada um dos Centros de Saúde da sua área de abrangência, ficando, portanto, também ao alcance dos elementos que representam o Ministério da saúde nas EID's;

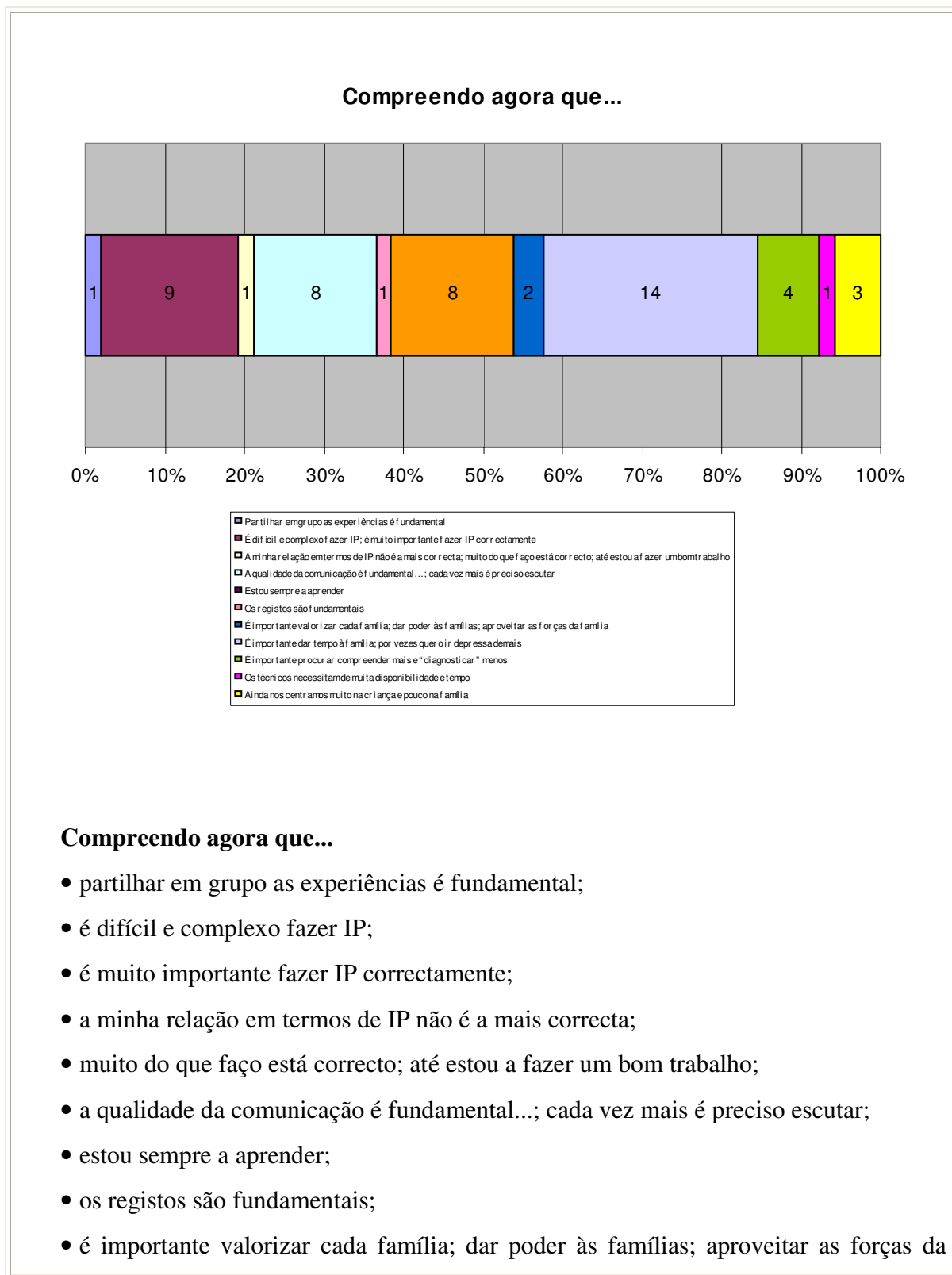
- Em elaboração: acordo atípico entre os Ministérios da Segurança Social, Educação e Saúde, o Hospital Infante D. Pedro, a Universidade de Aveiro e a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), visando garantir e/ou gerar recursos materiais e humanos que permitam não só responder aos anseios das EID's, por exemplo, ao nível de mais oportunidades de formação específica [como o *Crescer (...)* ou avaliação de desenvolvimento], ou de aquisição de materiais para avaliação/diagnóstico da criança; a ANIP, instituição de suporte neste processo, passará, assim, a integrar a estrutura de IP/Aveiro, o que constitui um importante factor de fortalecimento da nossa estrutura;
- Outro benefício que adviria da aprovação desse acordo, seria mais disponibilidade da equipa de coordenação distrital (porque poderia contar com mais recursos humanos, em *full-time*) para chegar junto das EID's, reivindicação frequente a que não conseguimos dar resposta como desejaríamos, apesar da frequência com que nos deslocamos às sedes das EID's, a pedido.

### **5.2.3 - Avaliação das acções de formação (opinião dos formandos)**

A seguir, podem consultar-se alguns dados de avaliação dos formandos nas principais acções de formação que promovemos, de 2001 a 2005. Sendo a avaliação global muito positiva, como poderá verificar-se através da análise dos dados constantes do anexo 25, apresentaremos aqui apenas alguns dados, representativos da avaliação global.

5.2.3.1 - Conferências e Workshops em IP, Fevereiro 2001:

Tabela 74 – Avaliação das Conferências e Workshops em IP (Fevereiro 2001), pelos formandos.



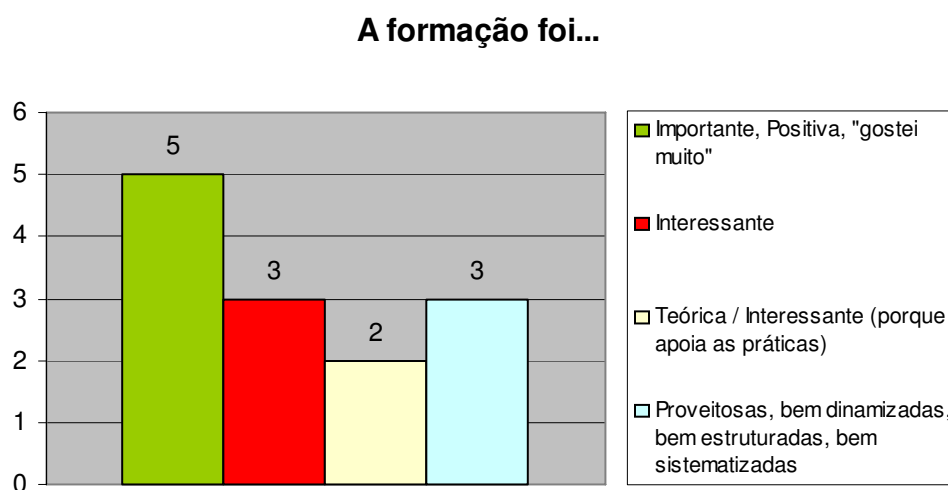
família;

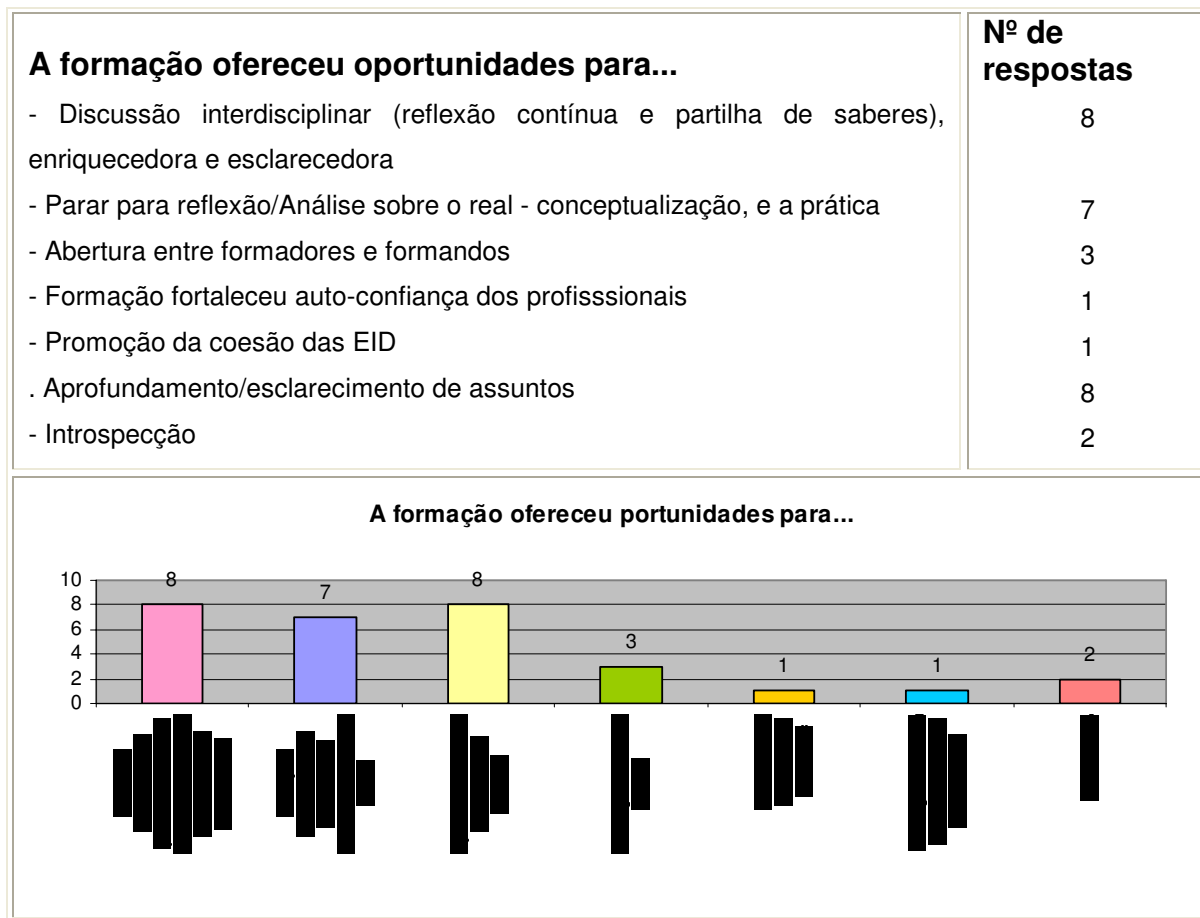
- é importante dar tempo à família; por vezes quero ir depressa demais;
- é importante procurar compreender mais e “diagnosticar” menos;
- os técnicos necessitam de muita disponibilidade e tempo;
- ainda nos centramos muito na criança e pouco na família.

### 5.2.3.2 - Avaliação Formação Inicial IP (2002-03)

Tabela 75 – Avaliação da Acção de Formação Inicial em IP (2002-03), pelos formandos.

A formação foi...	Nº de respostas
Importante, positiva, "gostei muito"	5
Interessante	3
Teórica / Interessante (porque apoia as práticas)	2
Proveitosas, bem dinamizadas, bem estruturadas, bem sistematizadas	3





### 5.2.3.3 – Plano Individualizado de Apoio à Família (2004 e 2005)

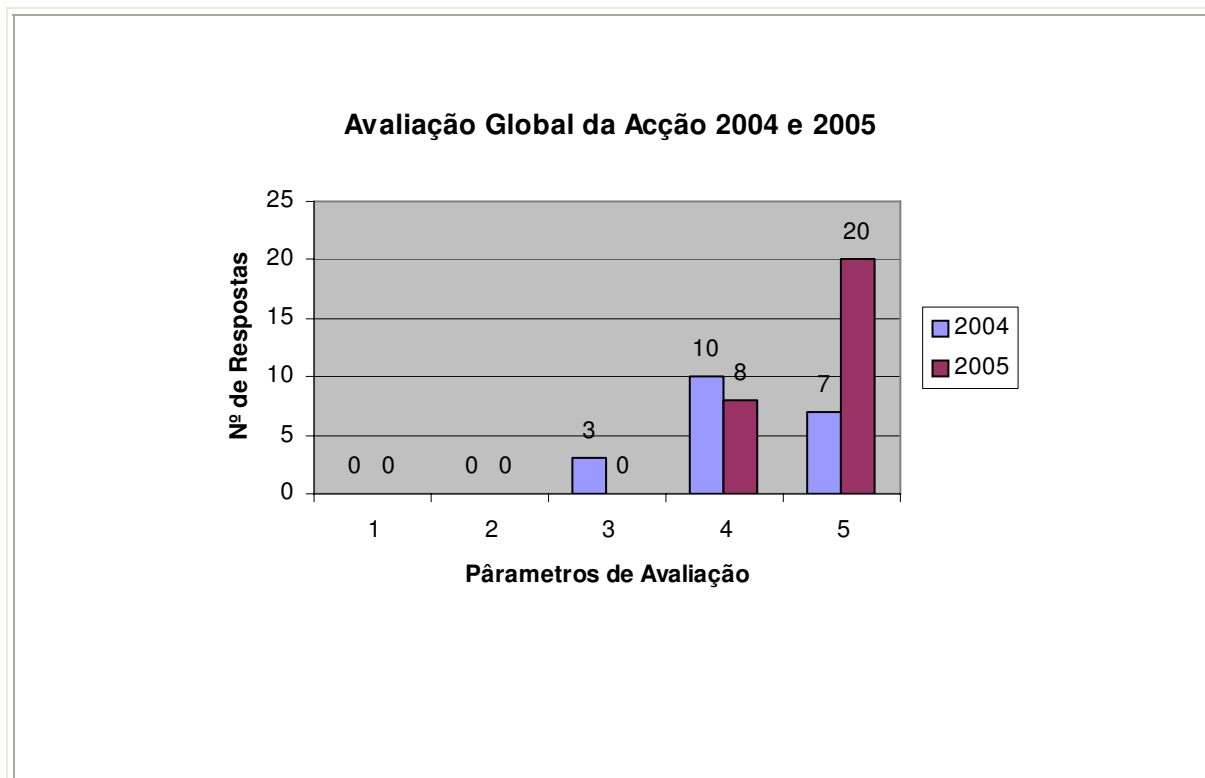
Tabela 76 – Avaliação das acções de formação sobre Plano Individualizado de Apoio à Família (2004 e 2005), pelos formandos.

Avaliação Global da Acção 2004				
Mau	Sofrível	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	2	3	4	5
0	0	3	10	7

Avaliação Global da Acção 2005				
Mau	Sofrível	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	2	3	4	5
0	0	0	8	20





#### 5.2.3.4 – Crescer: do nascimento aios três anos (2003 e 2005)

**Tabela 77 – Avaliação da Acção de Formação *Crescer: do nascimento aios três anos* (Setembro de 2003), pelos formandos.**

#### **Eu Aprendi...**

(...) novas formas de intervenção, que me ajudam a situar, a reflectir e a agir.

(...) a estar atento a certos pormenores; a melhorar a minha capacidade de observação; a estar atento ao que está nas entrelinhas.

(...) que a observação é um elemento essencial na intervenção. Aprendi que todas as famílias são diferentes, mas que é necessário respeitar essas diferenças para que se estabeleça uma relação de confiança que nos permita intervir positivamente.

(...) muito e fiquei a saber que ainda continuo a ter muito que aprender. A dimensão do que aprendi só vou avaliar correctamente no futuro.

(...) os valores essenciais da IP, a postura mais adequada de um visitador domiciliário.

(...) muito mais sobre o que faz um técnico de intervenção precoce. No fundo posso dizer que o curso todo foi uma valiosa aprendizagem. Apenas vou dar alguns exemplos: aprendi muito sobre diferentes estilos, culturas e rotinas das famílias; aprendi através dos vídeos como agir/avaliara certas situações, etc.

(...) que em IP importa mais a forma, o como agir, do que lutar por metas que nos parecem as melhores. (...) que devemos considerar sempre a família como parte integrante da equipa e ouvir o que elas têm para dizer.

(...) é uma tarefa difícil, mas que cada vez acredito mais.

(...) muita coisa, formas de agir e compreender.

(...) a observar e a sistematizar a minha observação; utilizar os materiais do crescer, a planificar a intervenção.

(...) a ouvir, a respeitar e a esperar.

(...) tanto que não sei como gerir tudo o que aprendi e não sei como serei capaz.

(...) a ser mais confiante; acreditar que poderei ajudar as famílias; que tenho que deixar ou limpar ou curar bloqueios que ainda tenho! Já curei alguns.

**Por favor, indique pelo menos uma força desta apresentação**

Reflexiva.

A persistência e a paciência no que se trata da intervenção centrada na família.

Informação de uma forma lúdica.

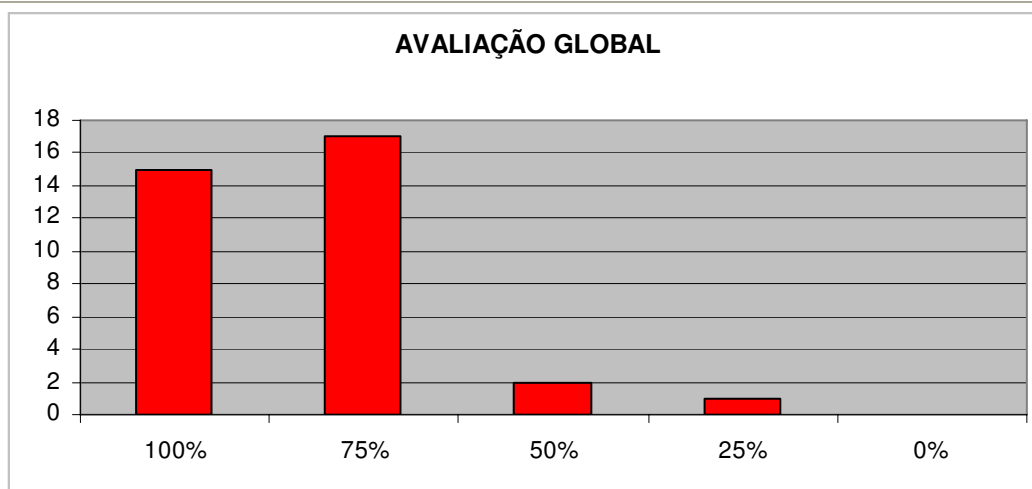
Comunicação aberta entre os intervenientes. Formação muito interactiva. Dinamismo na apresentação.

Clareza na exposição da acção. Perfil adequado.

Os participantes mantiveram-se interessados e atentos aos temas.
A forma de interpelar as pessoas com jogos e simulações de forma que cada um se colocasse no papel do outro.
A apresentação foi muito gratificante quer a nível pessoal quer a nível profissional, visto que, aprendi coisas importantíssimas; lembrei histórias da minha vida pessoal e aprendi com histórias de outras vidas. Por outro lado, são sempre preciosos momentos de aprendizagem para a infância
Acreditar no que apresentaram e dando exemplos experienciados.
Para mim a principal força desta apresentação tem a ver com a forma dinâmica e inovadora com que nos foram envolvendo. Uma outra força presente foi o facto de dinamizarem o curso sem se esquecerem que o cansaço também nos visitava, encontrando formas de o anular.
A confiança na transmissão da filosofia do projecto. A empatia com os formandos.
Ambiente favorável e relacionamento facilitador da aprendizagem, envolvimento e participação.
Prazer na comunicação e acreditar no que tem vindo a ser apresentado.
A informação foi oportuna e interessante; as formadoras imprimiram um ritmo interessante nas apresentações; foram claras as exposições.
A forma como a acção foi orientada foi muito boa; clareza na forma de exposição.

**Tabela 78 - Avaliação da Acção de Formação *Crescer: do nascimento aos três anos* (Maio de 2005), pelos formandos.**

--



100%	75%	50%	25%	0%	Média
15	17	2	1	0	83%

### Comentários e Observações

- Mais formação prática de modo a facilitar o manuseamento dos manuais
- Digitalização dos manuais
- Formadoras excelentes
- O curso foi positivo apesar de ser orientado mais para os Educadores de Infância
- É de extrema importância a distribuição dos manuais pelas equipas, uma vez que sendo matérias algo densas, possam ser aplicadas na prática
- Repetir a acção para avaliação do impacto
- As condições da sala (espaço, sonorização e ar condicionado) não eram as melhores
- Menos horas de formação diárias mas mais um dia

## 5.3 - A avaliação pelas Supervisoras

### 5.3.1 – O processo supervisiivo

O formato proposto às Supervisoras para avaliação da acção supervisiiva, foi diferente nos três anos em que durou o estudo. No primeiro, foi deixada ao critério das supervisoras, a forma como iriam organizar essa reflexão e os respectivos dados. No segundo, foi-lhes

proposto que equacionassem uma espécie de *PIAF* para a acção supervsiva. No terceiro (e é esse que perdura, actualmente), foi-lhes pedido que identificassem forças e dificuldades relativamente ao trabalho desenvolvido com cada EID, e com as equipas de pares e de coordenação distrital. Estes parâmetros foram também resultado do seu próprio sentir do que era relevante tratar ao nível de uma análise reflexiva. Apresentamos aqui apenas o conjunto de dados resultante deste último momento (os restantes podem consultar-se no anexo 27).

Tabela 79 - Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido pela Equipa de Supervisão de IP/Aveiro, ao longo do ano lectivo de 2004-05.

Supervisora	Dados de avaliação: na interface com...	Forças	Constrangimentos/Desafios	No próximo ano lectivo...
Supervisora	EID A	<p>Alteração, para uma postura mais positiva, de alguns elementos da EID, que eram muito pouco crenentes face a esta nova forma de intervenção junto das crianças/famílias.</p> <p>Informalidade e facilidade de comunicação pelo facto da supervisora já ter pertencido a EID.</p> <p>Suporte dos elementos mais permanentes aos novos elementos, facilitando a sua</p>	<p>Grande número de elementos na EID.</p> <p>Discussões alargadas acerca de assuntos que me parecem transcenderem a supervisão e a ECD.</p> <p>Falta de organização, essencialmente ao nível do preenchimento de formulários e organização de processos.</p> <p>Pouca discussão da intervenção junto das crianças e suas famílias.</p> <p>Chegada de novos elementos todos os anos e da assistente social muito tardiamente, levando a novas adaptações e, em certos casos, notando-se alguma dificuldade em</p>	<p>Continuar a trabalhar no sentido de se tornar cada vez mais explícito para a EID que da organização interna resultariam muitas vantagens para o trabalho de intervenção precoce, nomeadamente no suporte aos visitantes domiciliários.</p> <p>Reforçar nas discussões da</p>

*Cap. 5 - Os dados gerados*

		<p>integração.</p> <p>Todos os elementos tentam dentro dos seus constrangimentos profissionais ser assíduos, demonstrando bem-estar nas reuniões da EID, salvaguardando o sentir da Assistente Social que chegou muito recentemente a esta EID.</p> <p>Gostam da “hora do chá”, sentem-se empáticas e “colos”.</p> <p>Sente-se que gostam de discutir a intervenção e de reflexões em torno de questões mais teóricas.</p> <p>Três elementos frequentaram o curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”, acrescentando para 5 os elementos da EID com esta</p>	<p>estabelecer uma boa relação entre os novos elementos.</p> <p>Dificulta a relação entre os elementos da EID, bem como altera a discussão da intervenção, o facto de não serem todos os elementos visitantes domiciliários.</p> <p>Pouca análise dos PIAF’s.</p>	<p>intervenção a visibilidade dos valores essenciais de IP.</p> <p>Tentar sempre e cada vez mais que hajam visitantes de entre as várias áreas profissionais que compõem a EID.</p> <p>Trabalhar mais a análise dos PIAF’s juntamente com a análise das intervenções.</p>
--	--	---	---	---

		<p>formação.</p>		
<p><b>Supervisora</b> <b>a</b></p>	<p><b>EID C</b></p>	<p>Maior diversidade de áreas profissionais; incluindo uma médica pediatra. Alguns elementos da EID fazem parte da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Anadia, utilizando para avaliação a escala “Growing Skill’s II”. A EID possui um currículo “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”. Mostraram sempre grande interesse em frequentar a formação “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”; fizeram esta formação 7 elementos da EID. Existem visitantes domiciliários</p>	<p>Grande número de elementos da EID, o que resulta em maior dispersão do grupo por se gerarem mais conversas paralelas, levando a um maior desgaste das pessoas que orientam as reuniões (dinamizadora/supervisora). A EID tenta parecer coesa mas, notam-se naturalmente dois grupos, que têm a haver com os locais de trabalho dos seus elementos. Pouca disponibilidade/assiduidade de alguns elementos da EID. Falta de empatia entre alguns elementos. Dificuldade em abandonar formas de intervenção mais directivas e dirigidas exclusivamente à criança, consequentemente dificuldade em aceitar novas teorias de intervenção ainda que</p>	<p>Promover, mais uma vez, a reflexão no sentido da EID perceber que a resolução para melhorar o seu funcionamento passa pela diminuição do número de elementos da EID ou pela divisão em duas EID’s. Promoção da utilização do currículo “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”. Repetição dos pontos 1,2,3 e 4.</p>



*Cap. 5 - Os dados gerados*

		da área da educação, segurança social e enfermagem.	baseadas em investigações científicas e actuais, bem como legislação próprias. Alguns elementos têm dificuldade em reconhecer formalmente a supervisão e a ECD. Repetição dos pontos 2,3,4 e 7.	
<b>Supervisora a</b>	<b>EID D</b>	<p>Possuem 2 currículos “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p> <p>Melhorou significativamente a dinamização da EID, no entanto, seria necessário continuar este bom caminho trilhado este ano lectivo, pois existem alguns procedimentos a reforçar.</p> <p>A presença de duas estagiárias criou novas dinâmicas e mais suporte aos elementos -</p>	<p>Repetem-se os pontos 1,4,5,6,7,8,10 (assistente social), 11,12 e 13.</p>	<p>Repetem-se os pontos 1,2,3,4 e 6.</p> <p>Promover mais formação de acordo com as necessidades da EID recorrendo a todos os seus elementos como formadores.</p> <p>Criar mais momentos de apreço incondicional aos técnicos no sentido da</p>

		<p>visitadores.</p> <p>A psicóloga da EID é muito presente e funciona como suporte formal e informal para muitos elementos.</p> <p>A entrada de novos elementos trouxe muita agitação que, se tornou essencialmente factor positivo para toda a equipa: “ganharam-se” técnicos que aparentemente tinham a sua “chávena” cheia e, multiplicaram-se/semearam-se posturas de técnicos que já são uma mais valia na IP.</p> <p>A formação na EID (tipo clássico) foi aceite com satisfação.</p> <p>Frequentaram o curso “Crescer:</p>		<p>supervisão ser para o técnico como o técnico deverá ser para a família, sentindo que isto poderá alterar muitas das atitudes dos técnicos face às suas intervenções.</p>
--	--	---	--	---

		do nascimento aos 3 anos de idade”, 3 elementos da EID.		
<b>Supervisora</b> <b>a</b>	<b>EID E</b>	<p>Alguns elementos estão motivados para a IP.</p> <p>Alguns elementos da EID tentaram maior organização na equipa, embora ténue, notou-se alguma mudança.</p> <p>O número de elementos é teoricamente desejável.</p> <p>Iniciaram-se algumas discussões da intervenção.</p> <p>Dois elementos fizeram formação do curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p>	<p>Carta denúncia e seu inquérito.</p> <p>Repetem-se os pontos 2, 3, 4, 6, 7, 10 (médica), 11, 12 e 13.</p> <p>Falta de disponibilidade interior de alguns elementos para saberem escutar a supervisão quando esta se refere às intervenções desejáveis em IP, reforçando os cinco valores essenciais.</p> <p>Falta de formação em IP/alguns elementos nunca se mostraram disponíveis para beneficiar da formação promovida pela ECD.</p>	<p>A estabelecer objectivos, no início do ano 2005/06, de acordo com o resultado do inquérito em curso e das sugestões emanadas pela ECD.</p>

<p><b>Supervisora</b> <b>a</b></p>	<p><b>EID G</b></p>	<p>O envolvimento dos vários elementos da EID tem sido crescente em qualidade, considerando a mudança de docentes como promotora desta mudança. Os elementos da EID estabeleceram empatia uns com os outros e sentem bem-estar nas reuniões. Os novos elementos foram bem integrados na EID. Mostraram grande interesse pela formação do curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”; estiveram presentes 2 elementos da EID. O número de elementos da EID parece favorecer o</p>	<p>Este ano, discutiram-se mais as intervenções junto das crianças/famílias muito embora aquém do que é desejável. Repetem-se os pontos: 7 e 12 (por parte de um dos elementos da EID que é visitador). Pouca disponibilidade do elemento representante da segurança social. A EID tem muita vontade de ter na sua equipa um elemento da área da psicologia.</p>	<p>Repetição dos pontos: 1, 2, 3, 4, 6 (e aquisição do mesmo) e ponto 3 (EID de Aveiro).</p>
--	---------------------	--	--	--

		desenvolvimento do trabalho. Um elemento novo chegou muito confuso com a intervenção em IP e chegou ao final do ano “...ainda com dúvidas, porque sempre as vou ter, mas agora é que eu vejo como devia ter feito... e agora é que eu vejo como foi com o PIAF...”.		
<b>Supervisora a</b>	<b>EID H</b>	Remeto para a exposição apresentada à ECD.	Remeto para a exposição apresentada à ECD.	Remeto para a exposição apresentada à ECD.
<b>Supervisora a</b>	<b>EID J</b>	Grande mudança de atitude dos elementos da EID face à IP. Percepção dos valores essenciais e projecção dos mesmos no trabalho desenvolvido com as famílias.	Falta de presença dos 2 elementos da saúde. Foi a EID a quem a supervisão chegou mais tarde (Janeiro/05) e a única que não tinha sido supervisionada por mim no ano anterior.	Continuação de um trabalho de muita reflexão da intervenção junto das crianças/famílias e respectivos PIAF’s.

*Cap. 5 - Os dados gerados*

		<p>EID na qual mais vezes se concretizaram as intervenções junto das crianças/famílias, sua discussão e concretização nos PIAF's.</p> <p>Ao longo dos poucos meses (7) em que trabalharam com a supervisão, notou-se grande mudança no relacionamento entre os vários elementos que constituem a EID, num crescendo de empatia e coesão bem explícito aquando da sua apresentação na Inter-EID's.</p> <p>Demonstraram sempre grande vontade e disponibilidade para frequentarem acções de formação de IP – fizeram alguma formação promovida pela ANIP e 3 elementos frequentaram o curso</p>	<p>Grande resistência inicial, por parte de alguns elementos da EID, ao que supunham ser o trabalho desenvolvido pela IP no distrito de Aveiro.</p> <p>No início, notavam-se alguns conflitos entre as áreas profissionais da educação e segurança social.</p> <p>Mudança frequente de sala para as reuniões.</p>	<p>Suporte à formação que muito desejam realizar, nomeadamente o curso “Crescer”.</p> <p>...</p>
--	--	---	---	--

		<p>“Crescer”.</p> <p>Na EID apenas um elemento vai sair (por constrangimento de concurso).</p> <p>Exteriorizaram, de várias formas, o apreço pela supervisão.</p>	
<p><b>Supervisora</b> <b>a</b></p>	<p><b>EID L</b></p>	<p>Grande coesão entre os vários elementos da EID.</p> <p>Bastante discussão da intervenção junto das crianças/famílias.</p> <p>Todos os elementos da EID fizeram o curso “Crescer” (embora 2 saiam da EID).</p> <p>Nas suas intervenções, a EID preocupa-se em ter sempre presentes os valores essenciais em IP.</p>	<p>Falta de assiduidade do elemento médico.</p> <p>Durante este ano não se sentiram outros constrangimentos que alterassem a dinâmica da EID.</p>
			<p>Necessidade de alguma atenção face a um elemento que retorna à EID, após ter estado numa equipa com dificuldades no reconhecimento da IP e seus valores essenciais.</p> <p>Continuação do trabalho até agora desenvolvido.</p>

		<p>Empatia entre os vários elementos da EID. É a EID com maior continuidade em supervisão (3º ano consecutivo).</p>		
<p><b>Supervisora a</b></p>	<p><b>Equipa de Supervisão</b></p>	<p>Diversidade de opiniões. Discussão das intervenções junto das EID´s, ou a seu propósito, ajudando a clarificar algumas funções ou situações relacionadas com a supervisão. Clarificação de algumas posturas de supervisão. Algum suporte informal face às dificuldades.</p>	<p>Dificuldade em reunir, mesmo quinzenalmente, ou em estarem presentes, em simultâneo as quatro supervisoras. Dificuldade em estabelecer, tal como as EID´s uma ordem de trabalhos e seguir a sua ordem e concretização. Grande quantidade e diversidade de assuntos para discussão/reflexão. Equipa ainda pouco suportiva para os elementos que a compõem.</p>	<p>Tentar que as reuniões desta equipa sejam mais consistentes: - na assiduidade dos seus elementos, - na profundidade das suas discussões, - na análise teórica dos fundamentos da supervisão, - na procura de formação interna e externa,</p>



				<p>- no suporte real aos elementos que a constituem,</p> <p>- na proximidade com todos os elementos da ECD, estando presentes pelo menos em 2 reuniões desta equipa.</p>
<b>Supervisora</b>	<b>Equipa de Coordenação Distrital</b>	<p>Grande empenhamento em “equipar” as EID’s de formação que lhes permita estarem mais e melhor preparadas para a sua intervenção.</p> <p>Suporte incondicional à supervisão.</p> <p>Grande esforço de cada elemento de ECD para acompanhar mais e melhor a equipa de supervisoras,</p>	<p>A dificuldade, que os elementos que constituem a ECD sentem, relativamente à disponibilidade que os seus serviços de origem lhes conferem para a IP, reflectiu-se no meu trabalho durante este ano lectivo porque, frequentemente me senti dividida no trabalho a realizar e bastantes vezes não fiz o que considero ser mais directamente a minha função:</p> <p>- Analisar a reunião de supervisão do dia</p>	<p>Maior organização e definição de papéis, de modo a facilitar o decorrer do trabalho de supervisão, rentabilizando as várias funções que me são atribuídas:</p> <p>Supervisão a 8 EID’s;</p> <p>Representante do</p>

*Cap. 5 - Os dados gerados*

	<p>as EID's, sensibilizar os serviços a que pertencem no sentido de estes se envolverem cada vez mais na IP.</p> <p>Maior proximidade com elementos da Segurança Social e Universidade, permitiram-me uma reflexão mais pontual e urgente quando não era possível reunir com as supervisoras.</p> <p>Maior contacto directo com a ECD, permitiu perceber melhor determinados funcionamentos e contribuir para algumas reflexões e sugestões.</p>	<p>anterior e perspectivar a seguinte, ultimar os preparativos para a reunião da tarde; permitindo maior análise/reflexão/preparação das reuniões de supervisão;</p> <p>Igualmente senti que por vezes se prolongam os tempos de resolução de alguns assuntos face a esta difícil disponibilização.</p> <p>Algumas dificuldades em algum suporte logístico na sede da ECD, designadamente computador, acesso à Internet e arquivos de documentação.</p>	<p>grupo de supervisoras junto da ECD e outras entidades;</p> <p>...??? – Grande necessidade de clarificação.</p> <p>Suporte para formação externa considerada fundamental para o exercício das funções de supervisão.</p>
<b>Supervisora b</b>	<p>A nova enfermeira que integrou a equipa, já fez o Crescer nesta última formação, o que nos torna um pouco cúmplices de saber;</p>	<p>Os elementos que a constituem são tão diferentes em intervenção precoce que é ao mesmo tempo uma grande dificuldade e um desafio;</p>	<p>Este ano, com todo o percurso nesta equipa, depois da avaliação que fizemos em</p>

		<p>Apesar das divergências de opinião respeitamo-nos;</p> <p>A médica da equipa, embora não estando sempre presente, quando vem às reuniões tem sido de oportunidade nas intervenções que faz e reconhece verbalizando as falhas que vai encontrando no percurso da equipa, e gosto particularmente quando ela faz isso;</p> <p>Apetece-me dizer que desconfio que estão a aceitar-me melhor, apesar deste gosto diferente por estas questões de IP.</p>	<p>É uma equipa muito barulhenta no sentido de conversadora;</p> <p>Um desafio, que sinto é o jogo de paciência que vou ter para conseguir que um dia elas gostem de trabalhar em IP e que não estejam sempre a dizer que são “obrigadas” a fazê-lo, porque vem no concurso;</p> <p>Que ainda não sintam a necessidade de reunir mais vezes por mês;</p> <p>A forma como este ano começou a supervisão desta equipa foi um desgaste muito grande logo na primeira reunião, e fiquei de rastos, em casa até chorei;</p> <p>Tem sido um desafio, tentar que gostem de estar em reunião e a considerem importante como um meio para validar a intervenção.</p>	<p>conjunto, com o conhecimento que a entrevista da Paula me permitiu rever-me vou com toda a certeza, ser um pouco melhor pois há parâmetros a todos os níveis da intervenção em supervisão que preciso desenvolver na minha prática.</p> <p>Independentemente disso, neste momento a nossa forma de estar está diferente o que me traz grandes expectativas quanto ao trabalho que possa ser desenvolvido.</p>
--	--	--	---	--

<p><b>Supervisora</b> <b>b</b></p>	<p><b>EID M</b></p>	<p>Conhecemo-nos muito bem, porque estamos juntas como equipa pelo segundo ano consecutivo; A Adriana (psicóloga) é uma força para e na equipa; O facto de, por diversas vezes, termos tido nas nossas reuniões, a presença de estagiárias de enfermagem e de serviço social têm de algum modo atribuído uma responsabilidade acrescida a todos os elementos optimizando esses momentos pela forma de estar de cada um; A filmagem e consequente reportagem televisiva tornou-se uma força pela responsabilidade que a EID sentiu no trabalho que</p>	<p>A ausência sistemática do elemento da segurança social nas reuniões; Que por vezes ainda questionem o número de reuniões que se faz; Que alguns elementos ainda não se envolvam o quanto baste para promover mudança; Que alguns elementos ainda não sejam suficientemente activos na participação nas reuniões.</p>	<p>Vou tentar separar de uma forma mais visível os momentos em que sou ora elemento da EID, ora Supervisora o que talvez passe por adoptar uma metodologia específica que não tem acontecido.</p>
--	---------------------	---	---	---

<p><b>Supervisora</b> <b>b</b></p>	<p><b>Equipa de Supervisão</b></p>	<p>está deverá desenvolver.</p>	<p>Parece-me que ainda nos encontramos enquanto equipa; Estamos juntas mas...</p>	<p>Vamos ter de definir muito bem como vamos orientar as reuniões; E que tal uma formação continua para professoras??!!</p>
<p><b>Supervisora</b> <b>b</b></p>	<p><b>Equipa de Coordenação Distrital</b></p>	<p>Somos um grupo de profissionais de áreas de formação diferentes; Todas gostamos de Intervenção Precoce; Todas fazemos um esforço para que tudo corra bem nas nossas equipas.</p> <p>Neste momento sente-se a ECD como uma equipa e não como um “somatório” de pessoas, formam um bloco; Uma força é a Paula; Disponibilidade para estarem presentes quando são solicitadas; Preocupação por toda a formação e informação;</p>	<p>Não senti qualquer tipo de constrangimento.</p>	<p>Que continuem a ser um suporte para as EID’s e supervisoras.</p>

		São uma equipa com pessoas com grande capacidade de trabalho.		
<b>Supervisora d</b>	<b>EID B</b>	Mediação entre serviços, profissionais de IP e famílias.	Dificuldades na reflexão e discussão de casos; irregularidade das reuniões; pouca empatia; pouca motivação para nortear a intervenção pelos valores essenciais.	Regularidade nas reuniões (3 reuniões por mês); Maior empenhamento; Reflexão; Colaboração.
<b>Supervisora d</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	Reflexividade; Apoio/ suporte; Interdisciplinaridade.	Irregularidade de presenças; Pouco suporte reflexivo e de colaboração.	Potenciar a capacidade de auto-avaliação; Cumprir com o planeado.
<b>Supervisora d</b>	<b>Equipa de Coordenação Distrital</b>	Partilha; Comunicação; Suporte à supervisão;	Formação inicial deficitária para supervisão.	Aumentar a formação sobre supervisão em IP.

		Formação.		
<b>Supervisora e</b>	<b>EID I</b>	Crescente relação de aceitação e confiança entre os elementos da EID e a Supervisora permitiram momentos de reflexão e partilha de dificuldades, que se traduziram numa progressiva capacitação dos profissionais para intervir com famílias em IP.	Apesar desta melhoria, muito ainda há a fazer e a crescer, nomeadamente quanto à interiorização/ apropriação dos valores essenciais em IP e ainda quanto às metodologias/instrumentos inerentes a esta disciplina.	Preciso melhorar ao nível da organização das agendas de trabalho das reuniões se supervisão e ainda ao nível das capacidades de empatia/ escuta e de promoção da implicação.
<b>Supervisora e</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	Espaço de partilha e comunicação, apoio e reflexão. Constituiu uma oportunidade de formação importante para mim.	Dificuldade em conseguir estar presente quinzenalmente, por razões de agenda. Faltou trabalharmos mais em equipa, nomeadamente no que respeita à planificação e harmonização de conteúdos e estratégias para atingir os objectivos inerentes à Supervisão junto das EID's.	Conseguir atingir maior regularidade, planeamento, articulação e apoio entre as Supervisoras.

<p><b>Supervisora e</b></p>	<p><b>Equipa de Coordenação Distrital</b></p>	<p>Disponibilidade para apoiar as Supervisoras sempre que solicitadas a tal.</p> <p>Disponibilidade para reflectir sobre as práticas da IP à luz do conhecimento científico criado/perquisado, sendo que este conhecimento é uma mais valia para a intervenção.</p> <p>Disponibilidade para trabalhar/melhorar instrumentos de registo, normas de funcionamento...</p>	<p>Penso ser um desafio conseguir demonstrar a nível superior (político) a pertinência deste tipo de intervenções conseguir introduzir as alterações necessárias para que a mesma possa ser prestada com maior eficácia, e.g. questão dos concursos e da motivação para trabalhar em IP dos técnicos que a eles concorrem.</p>	<p>Continuar a insistir na formação a todos os técnicos envolvidos na prestação deste serviço.</p> <p>Partilhar/disseminar exemplos de boas práticas, portuguesas e estrangeiros.</p>
-----------------------------	---	--	--	---



Após a recepção da avaliação efectuada pelas supervisoras, realiza-se sempre uma reunião com a equipa de coordenação, para discussão desses dados, e programação do ano lectivo seguinte.

A relação que temos vindo a construir com as supervisoras, o seu *feedback*, a sua participação, têm sido preciosos para o nosso próprio processo de desenvolvimento profissional neste domínio. É, de facto, um privilégio poder contar com as profissionais que têm vindo a assumir a intervenção supervisiva.

### 5.3.2 – O processo e os produtos das entrevistas

A avaliação do processo de entrevista vivido pelas Supervisoras de IP de Aveiro e respectiva validação foi realizado pelas supervisoras com a elevada qualidade e adequação que caracteriza as suas atitudes e desempenhos. Pela sua relevância, apresentamo-los na íntegra.

Gráfico 4 – Pontuação geral do processo de entrevista às supervisoras de IP/Aveiro, pelas próprias.

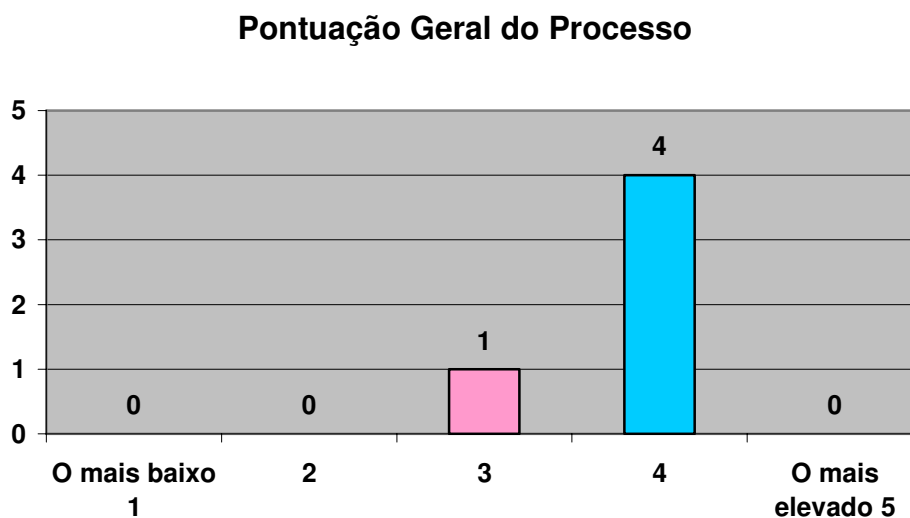


Tabela 80 – Avaliação do processo de entrevista às supervisoras de IP/Aveiro, pelas próprias.

<b>Eu sinto...</b>
(...) que hoje diria muitas coisas de outro modo, um modo um pouco mais consistente, mais

experiente... talvez com menos encanto mas, com um pouquinho de mais sabedoria (dessa que apenas teremos sempre uma parte infinitamente pequena) [Supervisora a].

(...) que ainda tenho muito caminho para percorrer em supervisão, avaliar pelas categorias e pela qualidade da minha entrevista [Supervisora b].

(...) que dar uma entrevista para falar sobre IP é muito difícil... Mas senti emoção na comunicação [Supervisora c].

(...) mais confiança no trabalho com a EID [Supervisora d].

(...) que foi importante para mim passar por esta experiência, pois fez-me questionar alguns aspectos da minha prática e reflectir sobre eles [Supervisora e].

### **Compreendo agora que...**

(...) existem sempre mudanças que nunca imaginámos poderem acontecer. Compreendo também melhor que tudo o que é bem feito é, de facto, muito difícil e exige muito esforço, empenho, dedicação, paixão e ... dor [Supervisora a].

(...) preciso de crescer bastante para poder ajudar as equipas a serem melhores também [Supervisora b].

(...) preciso construir saber, armazenar e distribuir saber/conhecimentos teórico/prático que me permita crescer em acção com os outros [Supervisora c].

(...) sem reflexão a supervisão perde consistência [Supervisora d].

(...) a minha função na EID como supervisora permitiu-me encetar um processo de amadurecimento enquanto pessoa e profissional, processo em construção, e para o qual necessito ainda muito da ajuda das minhas colegas supervisoras [Supervisora e].

### **Pergunto-me se...**

(...) faço bem, todos os dias. Se estou no caminho certo, se este é o meu caminho. Se o que disse na entrevista estará bem, se agora ficaria ou não melhor [Supervisora a].

(...) alguma vez serei capaz [Supervisora b].

(...) o que disse, o que senti foi suficiente para se perceber o quanto aprendi com todos os profissionais e famílias com quem partilhei a IP [Supervisora c].

Estarei capacitada para cumprir os objectivos da supervisão [**Supervisora d**].

(...) teria condições para disponibilizar mais tempo para este trabalho, pois sinto necessidade o fazer para conseguir ser melhor [**Supervisora e**].

### Descobri...

(...) que é muito mais difícil caminhar sozinha mas, que às vezes é inevitável. No entanto, que o caminho das supervisoras tem que se forçar a ser conjunto, isso reafirmo: ninguém aconselha bem a ser equipa se não pertencer realmente a uma (aqui ainda teremos que crescer bastante) [**Supervisora a**].

(...) que, quanto melhor supervisora eu for, melhor visitador domiciliária serei também [**Supervisora b**].

(...) que tenho que sistematicamente identificar as forças que possuo e rentabilizá-las em equipa; utilizar/mencionar mais fundamentos teóricos em que assente a IP [**Supervisora c**].

(...) forças na presença regular da supervisão (minha) na EID [**Supervisora d**].

(...) que às vezes tenho dificuldades em colocar-me no lugar dos outros e, por isso, em compreender as dificuldades que as colegas sentem face a algumas questões [**Supervisora e**].

### Aprendi...

(...) que ontem sabia pouco e que hoje ainda não sei nada. Que fazer supervisão em IP é um processo muito lento, que exige muita preparação, formação, informação, avanços e recuos, firmeza e flexibilidade, atenção e reflexão, e que, na maior parte das vezes o tempo não é suficiente para toda esta preparação [**Supervisora a**].

(...) a conhecer-me melhor como supervisora [**Supervisora b**].

(...) que tenho que defender/lutar mais pelos projectos que cada família, cada equipa me confia. Trabalhar em IP transforma-nos diariamente - melhora o nosso ser [**Supervisora c**].

(...) a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre IP e Supervisão [**Supervisora d**].

(...) através desta reflexão a analisar os pontos fracos e pontos fortes relativamente à minha prática como supervisora [**Supervisora e**].

### **Fiquei surpreendida com...**

(...) as respostas que dei, achei que sabia dizer melhor, com mais profundidade e fundamentação o que penso de IP. Faltaram melhores resultados da reflexão/acção [Supervisora a].

(...) as imensas falhas que apresento como supervisora pelos conhecimentos/sentimentos demonstrados na entrevista, que mais não é do que aquilo que sou e como sou [Supervisora b].

(...) as vezes que utilizei "não é"? E "pessoa". Porque serão tão importantes para mim estas palavras? [Supervisora c].

(...) o facto de afinal não estar tão aquém dos objectivos quanto pensava [Supervisora e].

### **Desejo que...**

(...) este trabalho que a Paula está a desenvolver ajude muitíssimo a equipa de supervisoras e consequentemente melhore a supervisão às EID's e que estas melhorem as suas intervenções junto das crianças/famílias [Supervisora a].

(...) algum dia seja capaz de abranger, numa outra entrevista semelhante, todos os itens/categorias que a supervisora exige [Supervisora b].

(...) os profissionais e as famílias encontrem na IP um verdadeiro/autêntico caminho/rumo/projecto registando continuamente - Porque estamos juntos? - O que gostamos de fazer? O que vamos fazer? O que já fizemos? [Supervisora c].

(...) no final de cada ano a EID e supervisão tenham "caminhado" juntas no melhor direcção [Supervisora d].

(...) com o meu trabalho possa fazer a diferença: para outros técnicos e, principalmente, para as famílias [Supervisora e].

**Experienciar este processo provocou mudança na minha prática supervisiva...**

(...) penso que o processo isolado não teve muitos efeitos. Acho é que houve algumas coisas decorreram do processo que influenciaram as supervisoras e penso que estamos expectantes para o tratamento final do processo, esperando encontrar essas mais adequadas competências para a supervisão [Supervisora a].

(...) vai provocar, porque eu analisei todo este processo um pouco tarde, daí que penso refazer "me", no próximo ano lectivo [Supervisora b].

(...) Não deixei que isso acontecesse... Mas embora sem a função de supervisora, participar neste projecto trouxe alterações profundas na minha forma de ser e estar com as famílias - Entendo as famílias como geradoras de sucesso e de mudança [Supervisora c].

(...) fez-me entender melhor que a regularidade, a reflexividade e a colaboração são essenciais à supervisão [Supervisora d].

(...) é preciso sem dúvida que as próprias supervisoras também possam parar para pensar sobre a sua prática e, num processo apoiado, gerar as mudanças necessárias a uma intervenção mais eficaz [Supervisora e].

**Reflexão de uma Supervisora...**

*Relativamente ao conteúdo transcrito da entrevista e à sua validação, concordo com tudo o que foi transcrito e categorizado. Aliás, não sei como foram em todas as verbalizações encontradas tantas categorias. Foi um excelente e difícil trabalho.*

*Todo este procedimento permitiu-me conhecer melhor a meu trabalho como supervisora, revendo a minha prática e que me vai auxiliar a perspectivar uma prática mais reflexiva, mais consistente de maior suporte à minha EID's. Obrigada [Supervisora b].*

**5.4 - Dados das Reuniões Inter - Equipas de Intervenção Directa de Julho de 2005 e de Julho de 2006**

No final do ano lectivo de 2004-05 foi, pela primeira vez, proposto às EID's que preparassem uma apresentação pública do trabalho desenvolvido ao longo do ano,

focalizando no modo como tinham aplicado os cinco valores nucleares da IP, e a apresentassem na reunião Inter-EID's programada para o final do ano lectivo. As EID's aderiram à proposta (excepto uma), e o resultado foi uma reunião de trabalho, de um dia inteiro, de elevado nível de qualidade, na nossa perspectiva, muito embora, na sua maioria, as EID's se tivessem situado muito ao nível do estudo de caso/família, e não tanto ao nível da análise reflexiva da sua própria intervenção. Em 2005-06, a proposta repetiu-se (anexo 14), mas agora situando o enfoque nas competências de trabalho (em equipa transdisciplinar) desenvolvidas e aplicadas ao longo do ano. O resultado foi um dia muito rico de partilha de saberes e experiências, em que ficou bem patente uma clara evolução na qualidade do trabalho desenvolvido. As EID's focalizaram, de facto, no seu perfil profissional, evidenciando um percurso rumo à *profissionalidade em Intervenção Precoce*. No anexo 21, podem consultar-se vários suportes visuais (*PowerPoint's*) utilizados pelas EID's nas suas comunicações nos dois eventos (salvaguardou-se a confidencialidade das pessoas envolvidas, utilizando-se nomes fictícios das crianças, famílias e EID's referidas nos documentos). Eis excertos de duas das apresentações:

**Competências do profissional de IP - sendo estimulante, sensível, e promovendo a autonomia das famílias**

**[EID M]**

- Escuta activa das necessidades da família;
- Reforço das forças e capacidades dos membros da família;
- Envolvimento da comunidade local no bem-estar da família.

*É preciso os meus filhos estudarem para o dia de amanhã, eu trabalhar para pouco a pouco ir atingindo as minhas metas (...). Tentar conseguir um lugar onde o G. possa estar essas 8 horas (mãe).*

**[EID G]**

- Reconhecer que a família é uma dinâmica constante;
- Facilitar a colaboração pais/técnicos em todos os tipos de apoio;
- Honrar a diversidade das famílias;
- Reconhecer as forças e a individualidade das famílias;

- Respeitar as formas diferentes de lidar com as situações;
- Partilhar com os pais, numa base contínua e de apoio, a informação completa e imparcial;
- Encorajar e facilitar o suporte familiar;
- Compreender as necessidades do desenvolvimento da criança;
- Implementar programas compreensivos;
- Procurar sistemas de prestação de serviços acessíveis.

**Conclusão e hipóteses de trabalho: um projecto a terminar...  
uma enriquecida resposta comunitária**

---





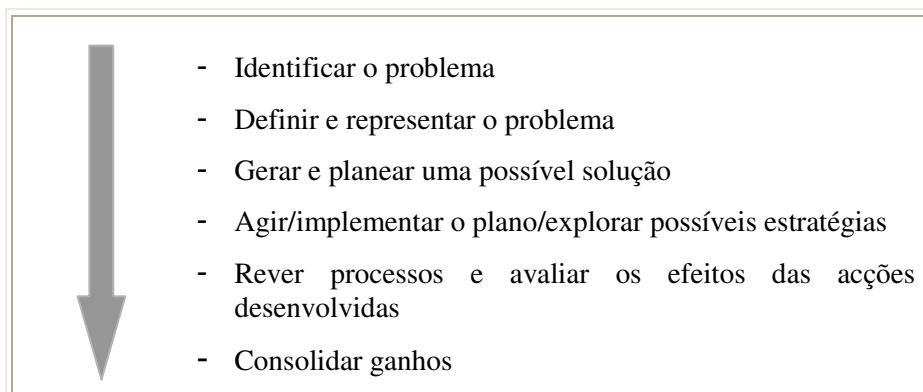
Ao longo deste percurso, muita coisa aconteceu, muitos avanços e inflexões fizemos; contudo, claramente, evoluímos; estamos mais capazes agora do que no início; sabemos melhor o que pretendemos, o que defendemos, e como alcançá-lo; conhecemo-nos melhor, as nossas forças e dificuldades, e as necessidades mais prementes da nossa área de influência – humana, individual e institucional, material; partilhámos saberes, criámos laços com pessoas e com comunidades, construímos um *espaço* comum, em que podemos agora movimentar-nos mais eficazmente no contexto da IP; criámos procedimentos em resposta às necessidades que identificámos e que intuímos<sup>40</sup>, e isso dá-nos segurança e bem-estar; construímos, no fundo, a nossa própria legitimidade para SERMOS e AGIRMOS no campo da IP. Em vários momentos, a conjuntura que no momento se revelava, exigiu paragem e reflexão que se revelou decisiva para as tomadas de decisão que se lhe seguiram (não são todas? Mas talvez umas mais do que outras...).

*Na verdade, a tomada e exercício de poder nas organizações revela-se através da tomada de decisão.* As tomadas de decisão, especialmente aquelas mais abrangentes, com mais amplas consequências em termos de que coisas são feitas, de que direcção se toma, e das vidas das pessoas nela envolvidas, são de extrema importância para os líderes das organizações (Miller *et al.*, 1996: 293). Pode dizer-se que a maior parte das coisas que o líder *faz*, no exercício da liderança, consiste em tomar decisões (op. cit.: 293), e em apoiar os outros em processos de tomada de decisão, objectivando a optimização de capacidades e a eficácia das intervenções.

---

<sup>40</sup> Ferre Laevers explicita a *intuição como a faculdade de representar mentalmente a realidade através do uso da imaginação, num modo tal, que os significados (re)produzidos são sentidos de um modo concreto e intenso, de tal forma que se obtém um sentimento da coisa real* Declara-a como o *elemento nuclear da aprendizagem de nível profundo* (1998b: 81).

**Ilustração 16 - Passos para resolução de problemas (adap. Hayes; Bransford e Stein; cit. Nickerson, 1994: 424):**



No enquadramento oferecido pela legislação portuguesa em vigor, e pela literatura relevante, representamos a Universidade de Aveiro no que refere à IP nos doze concelhos de abrangência da estrutura; temos as consequentes responsabilidades – previstas no DC 891/99 - para com os profissionais e as crianças/famílias, e... encontrámos a oportunidade de nos implicarmos numa área de intervenção que, de facto, tem a propriedade de provocar a centelha do fascínio, da motivação intrínseca, a espécie de *encantamento* de que fala Csikszentmihayli (1979) em *State of Flow*, onde analisa as características e as condições de ocorrência do *estado de fluxo*, ao nível do sujeito que experiencia e exhibe desempenho de competências optimizado, em que a excelência se consegue sem esforço.

*Ser capaz de entrar em estado de fluxo é inteligência emocional no seu melhor; o fluxo representa possivelmente o máximo em matéria de dominar as emoções ao serviço do desempenho e da aprendizagem. No fluxo, as emoções não são apenas contidas e controladas; são positivadas, energizadas e alinhadas com a tarefa entre mãos (Goleman, 1997: 112).*

Os projectos bem sucedidos terminam: as *novidades* – novos modos de ser, pensar, fazer - que promovem transformam-se em práticas assumidas no *modus operandi* dos seus autores e dos seus destinatários. É isto que desejamos: lançar sementes bem enraizadas, com *fortaleza interna* para continuarem por si mesmas, na rede de suportes criada e da qual queremos fazer parte integrante, mas numa outra qualidade, muito mais *na rectaguarda*, na convicção de que os destinatários desta investigação-acção, nos diversos níveis, terão assumido o protagonismo do seu desenvolvimento profissional. Esta assunção não depende inteiramente deles nem de nós; há uma série de condições que a facilitarão ou dificultarão:

por exemplo, a possibilidade de continuidade dos elementos nos diversos níveis de intervenção, e os conteúdos da nova legislação para IP que, cremos, será brevemente publicada. Mas há uma dimensão que nos cabe cultivar, a todos: crença nas forças, nos valores positivos, no desenvolvimento de qualidades que contribuam para abordar a vida de um modo positivo, em vez de nos deixarmos *esmagar* pelo *stress* e por emoções negativas. Esta é uma incontornável exigência que se coloca a todos os que trabalham com crianças em risco e suas famílias, já suficientemente atingidas por eventos esmagadores, causadores de desânimo e sentimento de impotência perante os desafios da vida, que assumem a sua mais ampla dimensão quando está em causa ser capaz de transformar as actuais circunstâncias de vida em contextos promotores de bem estar e desenvolvimento de bebés e crianças pequenas. Transformar as dificuldades em desafios, e ajudar profissionais, comunidades e famílias a dar *essa volta*, é a finalidade em IP. Entendemos o nosso papel como suporte a indivíduos e grupos que buscam um modo afirmativo e construtivo de cooperar, trabalhar e viver junto; procuramos facilitar a criação de circunstâncias favorecedoras da emergência de forças promotoras de relações interpessoais positivas, cooperação, paz e compreensão entre as pessoas.

O que é que resulta quando se pretende promover as circunstâncias de vida, bem-estar e desenvolvimento das crianças, e porquê, parecem ser indicadores importantes para quem desenvolve projectos de investigação e avaliação na área da Intervenção Precoce. Um robusto modelo conceptual que enquadre o trabalho, o desenho da avaliação e a interpretação dos dados, permitirá equacionar conclusões válidas para comunidades humanas caracterizadas por contínua e intensa mudança (Uttig, 2001).

De facto, actualmente, a nível internacional, há uma ênfase crescente nos dados de investigação enquanto fundamentos para a mudança de práticas e de políticas. A avaliação dos resultados obtidos pelos serviços de apoio a famílias é uma área relativamente nova em investigação social; entre nós, temos já alguns bons exemplos de estudos desenvolvidos neste âmbito: por Francisco Ramos de Leitão, em 1989, sob a designação *A Avaliação de Programas de Intervenção Educativa Precoce*; por Ana Maria Serrano, em 2003, *Formal and Informal Resources among Families with Young Children with Special Needs in the District of Braga, Portugal*; por Júlia Serpa Pimentel, em 2003, *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade?*; por Teresa Brandão Coutinho, em 2003 (publicação em

artigo), *Formação Parental: Avaliação do Impacte na Família*; e por Leonor Carvalho, em 2004, *Práticas centradas na família na avaliação da criança: percepções dos profissionais e das famílias do Projecto Integrado de Intervenção Precoce do distrito de Coimbra*.

Em Aveiro, para além de dar continuidade e expandir às dinâmicas criadas<sup>41</sup>, novas vias de investigação urgem:

- Pretendemos desenvolver um processo de avaliação da satisfação das necessidades das famílias, através da aplicação da ESFIP (Escala de Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce), cuja autoria é de Romain Lanners, do Grupo EURLY AID, sendo a tradução, do Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra. Como o próprio nome indica, este instrumento focaliza numa dimensão que é, a um tempo, variável processual (pois representa uma análise e uma medida dos processos a serem vividos pelas famílias, conducentes a determinados resultados em termos de desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças), e resultado da intervenção dos profissionais; sabemos que elevados níveis de satisfação das necessidades das famílias resultam em disponibilidade interna, em bem-estar emocional e desenvolvimento das competências necessárias à mediação dos processos de desenvolvimento harmonioso das suas crianças.
- A descoberta de processos de construção das competências equacionadas no PeCSIP (para supervisores de IP) é outro envolvente e apaixonante campo de investigação-acção; bem como se torna urgente construir um instrumento semelhante (perfil de competências) do profissional de IP / intervenção directa, e igualmente sistematizar modos de promover e apoiar o desenvolvimento dessas competências.
- Importaria, ainda, desenhar um estudo longitudinal, que enquadrasse procedimentos passíveis de garantir a avaliação de resultados de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que têm vindo a receber serviços de Intervenção Precoce, em fases posteriores das suas vidas.

---

<sup>41</sup> Através, por exemplo, da celebração de um *acordo atípico* que foi por nós (ECD/IP/Aveiro) redigido, tem a Associação Nacional de IP (ANIP) como instituição promotora e de suporte jurídico, e permitirá gerar os recursos necessários para alimentar as sinergias criadas; o documento está neste momento (Maio/Junho de 2007) a ser objecto de análise pelos vários responsáveis distritais envolvidos.

**Nota final**

---



A relevância do excerto que a seguir propomos, advém principalmente da importância que a sua autora, Filomena Pereira (responsável da Direcção de Serviços da educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, integrada na Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação português), tem desempenhado na liderança da estrutura de Intervenção Precoce a nível nacional:

*Um sistema integrado, com uma boa coordenação de serviços, ao impedir a duplicação de respostas vai, não só melhorar a qualidade das mesmas, mas também traduzir-se numa mais-valia em termos económicos. (...)*

*Muitas vezes existem constrangimentos entre os serviços que dificultam as interacções entre profissionais e entre estes e as famílias. Deste modo, compete (...) às equipas de coordenação proceder ao levantamento das necessidades e dos recursos existentes na comunidade e assegurar o levantamento das necessidades das equipas de intervenção directa no sentido de adequar estas realidades. Deverá ainda monitorizar a implementação dos programas e proceder à avaliação global dos mesmos. Finalmente, a equipa de coordenação deve ter a preocupação de sensibilizar os decisores políticos relativamente às questões da Intervenção Precoce. (...) parece-nos que a coordenação deve ser desenvolvida por uma equipa constituída por elementos de todos os serviços implicados, que reúnem periodicamente (...) (2004: 88).*

A nossa experiência e reflexão confirmam estas ideias em absoluto. Neste momento de indefinição e *instabilidade adivinhada* no que respeita à Intervenção Precoce em Portugal, em que aguardamos com ansiedade nova legislação que garanta a continuidade na criação e dinamização de respostas adequadas às necessidades das crianças pequenas em risco de atraso de desenvolvimento e suas famílias, fazemos votos para que estas premissas sejam, de facto, respeitadas, e que um optimizado *Despacho Conjunto 891/99* seja celebrado entre quantos fizeram desta área de acção, sua responsabilidade, sua finalidade.

1 de Junho de 2007





## **Referências bibliográficas e normativos legais**

---



**Referências bibliográficas:**

- Abbott, L., & Langston, A. (2005a). Training matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 162-169). New York: Open University Press.
- Abbott, L., e Langston, A. (2005b). Framework matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 1-14). Berkshire: Open University Press.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. d. (2005). *Supervisão* (1ª ed.). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Alberoni, F. (1991). *A amizade*. Lisboa: Bertrand.
- Antunes, J. L. (2005). Fundamentos da neurociência para as necessidades da criança (introdução). In J. Gomes-Pero (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 109-110). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Aspinwall, L. G. e U. M. Staudinger. *A Psychology of Human Strengths*. Washington , DC: American Psychological Association, v.1. 2003.
- Bailey, D., & Simeonsson, R. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Bailey, D., & Simeonsson, R. (1990b). Inventário de necessidades da família (Trad. Ana Maria Serrano/PIIP Coimbra, revised ed.). Chapel Hill, NC: University of North Carolina.
- Bairrão, J., e Almeida, I. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barron, I., & Holmes, R. (2005). Aspects matter. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 13-30). Berkshire: Open University Press.
- Bellman, M., Lingam, S., & Windsor, A. A. (1996). *Schedule of growing skills ii*. London: NFER-NELSON.
- Bertram, T., Laevers, F. *et al.* L'étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le pré-scolaire: Le schéma d'observation du style de l'adulte. In S. Rayna, F. Laevers *et al.* (eds.), *L'Education préscolaire, quels objectifs pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan. 1996. p. 27-42.

- Bien, T. (2006). *Mindful therapy* (1ª ed.). Somerville: Wisdom.
- Boavida, J. E., & Borges, L. (2003). Intervenção precoce em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 25/3, 23-34.
- Boavida, J., Espe-Sherwindt, M., & Borges, L. (2000). Community-based early intervention: The Coimbra project. *Child: Care, Health and Development*, 26 (5), 343-354.
- Brazelton, T. (1984). Cementing family relationships. In L. L. Dittmann (Ed.), *The infants we care for*. Washington, D. C.: The National Association for the Education of Young Child.
- Brazelton, T. (1990). *Bebé XXI – International Symposium*, org. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Lisboa, 30-09 a 4-10-1990.
- Brazelton, T., & Cramer, G. B. (1993). *A relação mais precoce*. Lisboa: Terramar.
- Bréauté, M., & Royon, C. (1997). Réseau de réflexion pédagogique. In S. Rayna & F. Dajez (Eds.), *Formation, petite enfance et partenariat* (1ª ed., pp. 115-148). Paris: INRP/L'Harmattan.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organizational studies* (pp. 542). London: Sage.
- Cais. (2005, Outubro). Editorial. *Cais*, 102, 63.
- Campbell, D., Cignetti, P., et. al. (2004). *How to develop a professional portfolio*. Boston: Pearson Education.
- Carré, C. (1999). *Savoir communiquer avec un groupe* (1ª ed.). Paris: Retz.
- Carvalho, L. (2004). *Práticas centradas na família na avaliação da criança: percepções dos profissionais e das famílias do Projecto Integrado de Intervenção Precoce do distrito de Coimbra*. Universidade do Minho, Braga.
- Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional - a didáctica da escrita na aula de inglês. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Pedrosa (Eds.), *Supervisão* (1ª ed., pp. 185-216). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional Açores (DRE), Universidade dos Açores.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: Sage.
- Copa, A., & Wollenburg, K. (1999). Promoting professional and organizational development: A reflective practice model. *Zero to Three*, 3-9.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.),

- Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: ASA.
  - Cottone, R. R. (1988). Epistemological and ontological issues in counselling: Implications of social systems theory. *Counselling Psychology Quarterly*, 1(4), 357-365.
  - Coutinho, T. (2003). Formação parental: Avaliação do impacto na família. *Psicologia*, XVII, nº 1, 227-244.
  - Covello, V., & Merkhofer, M. (1993). *Risk assessment methods* (1ª ed.). New York: Plenum Press.
  - Csikszentmihayli, M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning* (pp. XII-335). New York: Gardner Press, Inc.
  - Currie, J. M. (1997). Choosing among alternative programs for poor children. *The future of children*, 7, 113-131.
  - Damásio, A. (2005). A compreensão dos mecanismos para o desenvolvimento da mente humana - o que há de novo sobre emoções, consciência, memória e linguagem. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irreduzíveis*. (1ª ed., pp. 111-121). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
  - Daniel, B., & Wassell, S. (2003). *The early years - assessing and promoting resilience in vulnerable children i* (3ª ed. Vol. 1º). London: Jessica Kingsley Publishers
  - David, T., Gooch, K., & Powell, S. (2005). Research matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 42-55). New York: Open University Press.
  - Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas* (1ª ed. Vol. 13). Porto: ASA.
  - Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
  - Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140.
  - Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140.
  - Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science* (1ª ed.). Buckingham: Open University Press.
  - Dunst, C. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.), *Envolvimento parental e intervenção precoce* (1ª ed., pp. 123-141). Porto: Porto Editora.

- Dunst, C. (2000). Revisiting "rethinking early intervention". *TECSE*, 20: 2, 95-104.
- Dunst, C., Trivette, C. & Deal, A. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- ECD (Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro) (2002). *A Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro*. Documento interno, não publicado.
- ECD (Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro) (2000). Relatório da Atividades 1999/2000, não publicado.
- ECD (Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro) (2003). Relatório da Atividades 2002-03, não publicado.
- ECD de IP de AVEIRO (2003, 2004). Documentos internos, não publicados.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espe-Sherwindt, M. (1993). The orange raincoat. In P. McWilliam & D. Bailey (Eds.), *Working together with children and families: Case studies in early intervention*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Espe-Sherwindt, M. (2000). Intervenção precoce: Quando os pais estão em risco. In L. M. Correia & A. Serrano (Eds.), *Envolvimento parental em intervenção precoce* (1ª ed., pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Espe-Sherwindt, M. (2002). A arte da visita domiciliária. In I. C. N. d. I. Precoce (Ed.). Coimbra.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes* (2ª ed.). Lisboa: Sociedade Tipográfica Lda., Lisboa.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes* (2ª ed.). Lisboa: Sociedade Tipográfica Lda., Lisboa.
- Fachada, S. (2005). Factores motivadores dos profissionais de intervenção precoce (pp. 73): Departamento de Psicologia, Universidade do Algarve.
- Fenichel, E. (1999). *Learning through Supervision and Mentoring To Support the Development of Infants, Toddlers and Their Families: a source book*. Washington D.C.: Zero to three/National Centre for Infants, Toddlers and Families.
- Fenichel, E. (2001). From neurons to neighborhoods: What's in it for you? *Zero to Three*, April/May, 8-15.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1997). Life is either a daring adventure or nothing at all! In M. Falvey, M. Forest, J. Pearpoint & R. Rosenberg (Eds.), *All my life's a circle* (1ª ed., pp. 90-104). Toronto: Inclusion Press.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2ª ed.). London: Cassell Educational Limited.
- Gardner, R. (2003). *Supporting families* (1ª ed.). London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2001). Power and knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Gerber, M. (2002). *Dear parent: Caring for infants with respect* (2ª ed.). Los Angeles: Resources for Infant Educators.
- Gerhardt, S. (2004). *Why love matters* (1ª ed.). New York: Routledge.
- Gil, J. (2003). *A profundidade e a superfície. Ensaio sobre o príncipezinho de saint-exupéry* (1ª ed.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL.: Aldine.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. (1ª ed.) Lisboa: Temas e Debates.
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world* (1ª ed.). London: Sage Publications.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning* (1ª ed.). London: Routledge.
- Grotberg, E. (1997). The international resilience project. In M. John (Ed.), *A charge against society: The child's right to protection*. London: Jessica Kingsley.
- Gunnar, M. R. (1996). *Quality of care and the buffering of stress physiology: Its potential in protecting the developing human brain*. University of Minnesota Institute of Child Development
- Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. W. (1999). *Human exceptionality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardy, M., & Royon, C. (1992). *Vers une pédagogie interactive* (1ª ed.). Paris: INRP.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1990). *ITERS (infant toddler environment rating scale)* (1st. ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Harms, T., R..Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *ECERS-R (Early childhood environment rating scale)* (revised ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hawley, T. & Gunner, M. (2000). *Starting smart. How early experiences affect brain development*. Washington, DC: Zero to Three.
- Jennings, J. (2005). Inclusion matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 89-104). New York: Open University Press.



- Jones, V. (2000). Working with families. In A. Compton & M. Ashwin (Eds.), *Community care for health professionals* (2ª ed., pp. 130-144). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Karr-Morse, R. (2005). Os fantasmas do berço. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 297-311). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Kennell, J. (2005). As necessidades irredutíveis do bebé. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 183-189). Lisboa: Clínica Universitária Pediátrica.
- Keogh, B., & Speece, D. (1996). Learning disabilities within the context of schooling. In B. Keogh & D. Speece (Eds.), *Research on classroom ecologies - implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 1-14). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirkpatrick, D. (1993). *How to train and develop supervisors* (1ª ed.). New York: AMACOM.
- Laevers, F. (1998a). Early childhood education: Where life takes shape. *International Journal of Educational Research*, 29, nº 1, 3-5.
- Laevers, F. (1998b). Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, Nº 1, 69-86
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level learning and the experiential approach. *Early Years*, vol.20(2), 20-29.
- Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through well being and involvement. In Laevers, F. e L. Heylen (eds.) *Involvement of Children and Teacher Style*. Leuven: Leuven University Press, v. 35. *Studia Paedagogica.*, p. 13-24.
- Laevers, F., Bogaerts, M. et al. (1997). *Experiential education at work, A setting with 5-year olds*. Video and Manual. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K. (2005a). *SICS (ZIKO). Well-being and involvement in care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings. Manual and instructions*. (1ª ed.). Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005b). *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers. A video-training pack*. (1ª ed.). Leuven: CEGO.
- Laevers, F., e Sanden, P. V. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. (1ª ed. Vol. 1). Leuven (Belgium): Leuven University Press.

- Leitão, F. R. (1989). A avaliação de programas de intervenção educativa precoce (II parte). *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (2), 54-61.
- Martins, I. (1989). *A energia nas reacções químicas: Modelos interpretativos usados por alunos do ensino secundário*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, I., Alves, N., Bento, H., & Macedo, D. (1999). *A viagem dos materiais - da matéria-prima ao objecto*. Aveiro: DDTE - Universidade de Aveiro.
- McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (1996). *Practical strategies for family-centered early intervention* (1ª ed.). San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- McWilliam, R. (2002a). Os 5 elementos-chave da prestação de serviços em contextos naturais. In I Congresso Nacional de Intervenção Precoce (Ed.). Coimbra: Não publicada.
- McWilliam, R. (2002b). Visita domiciliária como forma de apoio. In I Congresso Nacional de Intervenção Precoce (Ed.). Coimbra: Não publicada.
- Meisels, S. (2001). Fusing assessment and intervention: Changing parents' and providers' views of young children. *Zero to Three, February/March*, 4-10.
- Meisels, S. e Fenichel, E. (Eds.). (1996). *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (1ª ed.). Washington, D.C.: Zero to Three.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.
- Miller, S., Hickson, D., & Wilson, D. (1996). Decision-making in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organizational studies*. London: Sage.
- Minuchin, S., & Nichols, M. P. (1995). *A cura da família* (1ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Montagner, H. (2005). A relação, o tempo e o espaço - as necessidades fundamentais para o desenvolvimento cerebral e corporal da criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 235-274). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Nickerson, R. (1994). The teaching of thinking and problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving - handbook of perception and cognition* (2ª ed., pp. 409-449). New York: Academic Press.
- Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.

- Olson, D. H. (1988). Family types, family stress, and family satisfaction: A family development perspective. In C. J. Falicov (Ed.), *Family transitions* (1ª ed., pp. 55-79). New York: Guilford Press.
- Pardal, L. A., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social* (1ª ed.). Porto.
- Parlakian, R. (2001). *Look, listen and learn: Reflective supervision and relationship-based work* (1ª ed.). Washington, DC: Zero to Three.
- Parlakian, R., & Seibel, N. (2001). *Being in charge* (1ª ed.). Washington D.C.: The Zero to Three Center for Program Excellence.
- Pereira, F. (Ed.). (2004). *Conceitos e práticas em intervenção precoce* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Petersen, S., Bair, K., & Sullivan, A. (2004). Emotional well-being and mental health services: Lessons learned by early head start region viii programs. *Zero to Three, July*, 47-53.
- Pimentel, J. (2003). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Não publicado. Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Pires, A. (Ed.). (2001). *Crianças (e pais) em risco* (1ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner* (1ª ed.). Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche, um contributo para uma abordagem ecológica da adaptação à creche*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2001). Da importância de relações precoces nutrientes à aposta na qualidade relacional na creche. *Toques Formativos*, 7.
- Portugal, G. Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, nº 26, Setembro 2002.
- Portugal, G. e Santos, P. (2003a). A Abordagem Experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, Vol. 17, nº 1, pp. 161-177.
- Portugal, G. e Santos, P. (2003b). Enabling and empowering Early Intervention Professionals – a reflective practice based on Experiential Education. In Laevers, L. & Heylen, L. (eds.). *Involvement of Children and Teacher Style*. Leuven: Leuven University Press, pp. 129-142

- Portugal, G. e Santos, P. A Universidade de Aveiro na estrutura de IP do distrito de Aveiro. *InformANIP*, boletim da Associação Nacional de Intervenção Precoce (2002), 1º, 2º e 3º trimestres.
- Powers, S., & Fenichel, E. (1999). *Home visiting - reaching babies and families "where they live"* (1ª ed.). Washington, DC: Zero to Three.
- QSR. (2002). N6 (Version N6). Victoria, Australia: QSR.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. Marques & M. A. Mendes, Trans. 1ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Roldão, C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Roldão, C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ross, B., & Spalding, T. (1994). Concepts and categories. In R. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (2ª ed., pp. 119-148). New York: Academic Press.
- Rutter, M. (2005). As necessidades de resiliência para a criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança: As necessidades irredutíveis* (1ª ed., pp. 349-371). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria - Hospital de Santa Maria.
- Sá, E. (1993). *Psicologia dos pais e do brincar* (1ª ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Sá, E. (2003). *Tudo o que o amor não é* (3ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Sá, E. (2005). A magia do bebé; substrato de saúde e resiliência. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança: As necessidades irredutíveis* (pp. 315-320). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria - Hospital de Santa Maria.
- Sá, E. (2006). *Crianças para sempre* (1ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos* (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O principzinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Samartin, C., Segovia, S., Schmidt-Mendez, M., Campos, A., & Escamilla, V. (2001). Infant mental health at home street is everybody's business. *Zero to Three, August/September*, 59-62.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Santos, P. & Portugal, G. (2005). Early intervention: Early way(s) of promoting inclusion. *Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating Diversity? 1st - 4th August 2005*, from [http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_s/santos\\_p.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/santos_p.shtml).
- Santos, P. & Portugal, G. (2006). A educação experiencial na formação de profissionais de intervenção precoce. In M. C. Roldão, H. Luís, G. Hamido & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em educação e em saúde* (1ª ed., pp. 111-129). Porto: Porto Editora.
- Santos, P., & Portugal, G. (2003). O estilo do profissional experiencial em contextos de intervenção precoce (pp. 24): Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Santos, P., & Portugal, G. (2005a). Early intervention: Early way(s) of promoting inclusion. *Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating Diversity? 1st - 4th August 2005.*, from [http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_s/santos\\_p.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/santos_p.shtml).
- Santos, P., & Portugal, G. (2005b). Supervisão experiencial: Estratégia de capacitação de profissionais de intervenção precoce, *I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDInE - Produção sobre Conhecimento Profissional e Docência nos Sistemas Educativos Portugêses e Brasileiro: dinâmicas e tendências*. Florianópolis (Brasil): CIDInE (CD-ROM).
- Santos, P., e Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In J. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 201-220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P., Portugal, G., e Simões, O. (2004). Políticas de Intervenção na Infância: Situação e Perspectivas da Intervenção Precoce em Portugal. In *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. (pp. 377-389). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership* (1ª ed.). San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Washington, D.C.: Basic Books,
- Sergiovanni, (2004). O mundo da liderança. Porto: ASA Editores, S.A.
- Serrano, A. (2003). *Formal and informal resources among families with young children with special needs in the district of Braga, Portugal*. Universidade do Minho, Braga.
- Serrano, A., & Correia, L. M. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia & A. Serrano (Eds.), *Envolvimento parental em intervenção precoce* (1ª ed., pp. 11-32). Porto: Porto Editora.

- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. (1ª ed.) Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shonkoff, J., & Meisels, S. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2001). From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development – an introduction. *Zero to Three, April/May*, 4-7.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute.
- Shulman, J. (1999). Teaching cases: New approaches to the pedagogy of teacher education. Wested - improving education through research, development and service. In U. o. A. Workshop (Ed.). Aveiro
- Siegel, D. (1999). Relationships and the developing brain. *Child Care Information Exchange, 11/99*, 48-51.
- Soares, I. (1996a). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência* (1ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, I. (1996b). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria (Associação Portuguesa de Psiquiatria da Infância e da Adolescência), 11*, 35-71.
- Soriano, V. (2005). *Intervenção precoce na infância. Análise das situações na europa*. (1ª ed.). Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stern, D. (1980). *Bebé-mãe: Primeira relação humana* (1ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Early childhood environment rating scale - extension (ECERS-E). Four curricular subscales*. (F. Gaspar, tradução para investigação). London.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp. 43-75). São Paulo: Cortez Editora.
- Thompson, R. (2005). As necessidades educacionais da criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 385-389). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.

- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Deal, A. G. (1997). Resource-based approach to early intervention. In S. K. Thurmar, J. R. Cornwell & S. R. Gotwald (Eds.), *Contexts of early intervention: Systems and settings* (pp. 73-92). Baltimore, MA: Paul Brookes.
- Turnbull, A., Turbiville, V., & Turnbull, H. (2000). Evolution of family-professional partnerships. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (1ª ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.
- Uttig, D. (2001). Made to measure? Evaluating community initiatives for children. *Children & Society, Vol. 15, nº 1*(Special Issue).
- Ventura, A. (2006). Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada. Unpublished Documento policopiado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Wikipedia. (2006, 10-12-2006). Wikipedia, the free encyclopedia. from <http://en.wikipedia.org/wiki/Neuron>
- Wollenburg, K., Campbell, A., & Doan-Sampon, M.-A. (1999). *Growing: Birth to three*. (revised ed.). Portage: CESA 5.
- Wollenburg, K., Campbell, A., & Doan-Sampon, M.-A. (1999). *Growing: Birth to Three. Piecing it all together*. (revised ed. Vol. Piecing it all together.). Portage: CESA 5.
- Wollenburg, K., Olsen, E., Lucinski, L., & Copa, A. (2000). *Crescer: Do nascimento aos três anos* (P. I. d. I. P. d. Coimbra, Trans. Portuguesa, 1ª ed. Vol. Colocando Tudo Junto). Coimbra: Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra.
- Zero-to-Three. (1992). *Heart start: The emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: National Academy Press.

---

### **Normativos legais:**

- **Constituição da República Portuguesa**, de 2 de Abril de 1976.
- **Convenção dos Direitos da Criança** aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989.
- **Declaração de Salamanca (e Enquadramento da Acção)**, resultante da **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE)**, realizada de 7 a 10 de Junho de 1994, em Salamanca, Espanha.
- **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948.

- **Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto** – estabelece o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (desenvolvido no contexto do INAFOP – Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores).
- **Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro. II Série DR nº 244 – 19-10-1999** - apresenta as *orientações reguladoras da IP para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 6 anos (especialmente, de 0 a 3), e suas famílias*.
- **Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho** – regulamenta o sistema de Apoios Educativos para apoio a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares, criando as *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* (ECAE's) e a figura de *Docente de Apoio Educativo*, e respectivas funções.
- **Despacho Conjunto nº 30/2006, de 11 de Janeiro**, estabeleceu como deveria concretizar-se a avaliação da aplicação do Despacho Conjunto 891/99.
- **Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Lei 46/86, de 14 de Outubro.**





## **ANEXOS**

---





Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação  
2007

**Paula Ângela Coelho    Promovendo um processo de construção de *uma***  
**Henriques dos Santos    cultura de Intervenção Precoce**

**Anexos**







## **LISTA de ANEXOS**

- Anexo 1** – Protocolo para Intervenção Precoce de Aveiro, de Julho/1998.
- Anexo 2** – Despacho Cojunto nº 891/99, de 19 de Outubro.
- Anexo 3** – Excerto do Relatório de Avaliação Final do *Projecto Pluriconcelhio de Intervenção Precoce de Aveiro*, 1999-00
- Anexo 4** – Funções de Dinamizador de EID/IP/Aveiro
- Anexo 5** – Funções das Supervisoras de IP/Aveiro
- Anexo 6** – Orientações de Funcionamento da Estrutura de IP/Aveiro
- Anexo 7** – Parâmetros para Auto e Hetero Avaliação do Desempenho em IP/EID
- Anexo 8** – Critérios de análise dos Planos de Acção das EID's
- Anexo 9** – Parâmetros para auto-avaliação da acção supervisiva
- Anexo 10** – Cronograma de acção das EID's (Setembro e Outubro)
- Anexo 11** – Cronograma de Acção da ECD
- Anexo 12** - Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de Supervisoras e de EID (internas e de Supervisão) em IP/Aveiro
- Anexo 13** – Formulário para registo de trabalho realizado em reuniões de EID (internas e de Supervisão)
- Anexo 14** – Cartas-ofício de comunicação com as EID's: proposta de reuniões Inter-EID's e clarificação pós-reunião de Dinamizadoras
- Anexo 15** – Cartas-ofício de felicitações às EID's
- Anexo 16** – Cartas-ofício para articulação de serviços
- Anexo 17** – Possíveis documentos a incluir no portefólio de Equipa de Intervenção Directa/IP
- Anexo 18** – Áreas, categorias, sub-categorias e enunciados das entrevistas às supervisoras de IP/Aveiro
- Anexo 19** – Referências de publicações, comunicações, *posters* e organização de eventos no domínio da Intervenção Precoce
- Anexo 20** – Suporte visual resultante do trabalho desenvolvido por várias EID's na sequência de proposta feita num dos módulos da Formação Inicial em Intervenção Precoce 2002-03 (tema: PIAF/Etapas da Intervenção)



**Anexo 21** – Suporte visual de algumas comunicações apresentadas pelas EID's nas Reuniões Inter-EID's realizadas em Julho de 2005 e em Julho de 2006

Comunicações apresentadas na Reunião Inter-EID's de Julho de 2005

Comunicações apresentadas na Reunião Inter-EID's de Julho de 2006

**Anexo 22** – Suporte visual de comunicação apresentada aos responsáveis pelos serviços distritais de IP/Aveiro

**Anexo 23** – Suporte visual de comunicação apresentada aos elementos dos serviços concelhios da Segurança Social integrantes das Comissões de Protecção a Crianças e Jovens em Risco do distrito de Aveiro

**Anexo 24** – Dados de estrutura das Estrutura de IP/Aveiro, de 2001 a 2005

**Anexo 25** – Dados de avaliação das Acções de Formação (opinião dos formandos):

Conferência e workshops de IP, em Fevereiro de 2001;

Acções de formação inicial em IP, de 2002 a 2005.

Acções sobre o Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) de 2004 e 2005;

Acções Crescer: do nascimento aos três anos, de 2003 e 2005;

**Anexo 26** – Dados de avaliação de processos e produtos pelas Equipas de Intervenção Directa (EID's) (com base nos parâmetros de auto e hetero-avaliação do desempenho das EID's, produzidos no âmbito deste estudo)

Segundo as dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias

Descritivo das dificuldades e forças na interface com famílias, comunidade, pares, supervisão e equipa de coordenação distrital.

**Anexo 27** – Dados de avaliação pelas Supervisoras

O processo supervisão, de 2002 a 2005

O processo e os produtos das entrevistas.

**Anexo 28** – Folhetos dos III e V Congressos Nacionais de IP

**Anexo 29** – Galeria de fotos da Estrutura de IP / Aveiro

**Anexo 30** – Gravura e mensagem oferecidas a cada EID e às Supervisoras na Reunião Inter-EID's do final do ano lectivo de 2003-04

**Anexo 1 – Protocolo para Intervenção Precoce de Aveiro, de Julho/1998.**







Directoria Regional de Educação do Centro  
Centro de Área Educativa de Aveiro

## PROTOCOLO

### *Nota Prévia*

*Os actuais dados científicos das ciências humanas e sociais ressaltam a importância das primeiras idades para as aquisições básicas do desenvolvimento humano.*

*Portugal, como a maioria dos países europeus, tem vindo a preocupar-se com este problema desenvolvendo programas específicos de apoio destinados a crianças com idade inferior a seis anos com deficiência ou em situação de risco. Estas acções revestem-se da maior importância dado que permitem uma intervenção precoce, obviando atrasos de desenvolvimento das crianças, e actuam como uma medida preventiva de especial relevo.*

*(adapt. Desp. Conj. N.º54/SEED/SES/SESS/94)*

O presente protocolo pretende formalizar o processo de cooperação entre os Serviços aos quais compete, garantir a dotação e a qualidade de serviços de atendimento às crianças dos zero aos seis anos, designadamente: a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Serviço Sub-Regional de Segurança Social de Aveiro, a Universidade de Aveiro, o Hospital Distrital de Aveiro e o Centro de Área Educativa de Aveiro.

Cooperação que tem como antecedentes o percurso de cada um e do conjunto destes serviços na procura de criar dispositivos de intervenção precoce em situações que põem em risco o desenvolvimento global da criança, no contexto da família e comunidade.



Destes antecedentes merecem especial relevo:

- ☛ A difusão pelos Centros de Saúde, das orientações da Direcção Geral de Saúde e das recomendações da Comissão Nacional de Saúde da Mulher e da Criança sobre esta matéria;
- ☛ A sensibilização dos responsáveis e dos profissionais das Instituições com os quais o Serviço Sub-Regional de Segurança Social de Aveiro mantém acordos de cooperação, visando a necessidade de criação de programas que atendam precocemente crianças com necessidades especiais decorrentes de deficiência e/ou de risco social;
- ☛ A colocação e formação contínua de educadoras de infância através da rede de apoios educativos, visando o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais em regime de apoio domiciliário a desenvolver em estreita colaboração com os profissionais de saúde e de apoio social local;
- ☛ A formação inicial de educadores de infância tendo por base um currículo que dá ênfase à perspectiva ecológica do desenvolvimento, que apela a uma atenção especial dos contextos onde ocorre o desenvolvimento da criança desde o nascimento.

Sublinha-se ainda o consenso destes serviços na necessidade de criação de Programas de Intervenção Precoce, justificando o interesse global:

- ☛ Na realização de uma primeira reunião distrital promovida pelo Hospital de Aveiro, que já em 1994 visava a criação de um Projecto de Intervenção Precoce e na qual colaboraram o Hospital Pediátrico de Coimbra e o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, onde foram abertas perspectivas de cooperação.

- ↳ Nas reuniões realizadas entre Janeiro e Julho de 1997, em que os técnicos responsáveis pelo planeamento e estudo de viabilidade de novas estruturas regionais, assumiram conjuntamente a dificuldade em atender isoladamente as crianças em risco e trabalharem em cooperação criando bases para a existência de um projecto Integrado de Intervenção Precoce de âmbito Pluriconcelhio.

Deste trabalho resultou:

- ↳ O levantamento exaustivo de crianças em risco em onze concelhos do Distrito, pelas educadoras da Equipa de Educação Especial em colaboração com os Centros de Saúde, com as Consultas de Desenvolvimento dos Hospitais Distritais de Aveiro e Águeda, Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra, Centro de Paralisia Cerebral da Zona Centro e Comissões locais de acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido;
- ↳ Uma reunião com grupos multiprofissionais locais de 11 Concelhos do Distrito, em que foram apresentados os resultados do levantamento e de uma proposta do Projecto Pluriconcelhio de Intervenção Precoce; reunião presidida por representantes dos serviços envolvidos e na qual participou com formador o Director do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra e o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra.

O Projecto Pluriconcelhio de Intervenção Precoce no Distrito de Aveiro organizar-se-á a três níveis:

- ↳ Uma Equipa de Coordenação, constituída pelos representantes das cinco Instituições promotoras.
- ↳ Uma Equipa de Supervisão, constituída por um médico/a, enfermeiro/a, educadora de infância, técnico/a de serviço social, psicólogo/a – indicado por cada uma das Instituições representadas na equipa de Coordenação.

\* Projecto Pluriconcelhio extensivo aos doze concelhos da área de intervenção do C.A.E. de Aveiro, a saber, Águeda, Albergaria, Aveiro, Anadia, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, O. Bairro, Ovar, S. Vouga, Vagos.



- Equipas Concelhias constituídas por profissionais com formação diversa – médico, enfermeiro, técnico de serviço social, psicólogo, educadora de infância – que garantirão a representação e a cooperação local das Instituições que constituem a equipa de Coordenação.

Cada uma destas Equipas terá funções complementares que deverão assegurar as funções de diagnóstico, planeamento e avaliação da qualidade da intervenção em níveis diferenciados.

- À **Equipa de Coordenação** caberá definir prioridades de intervenção e garantir os recursos humanos e materiais necessários para a implementação de projectos Concelhios que atendam os problemas detectados, em conformidade com o disposto no *Despacho Conjunto nº 54/SEED/SES/SESS/94*.
- À **Equipa de Supervisão** caberá estudar e difundir instrumentos de diagnóstico da situação, planear processos de formação integrada das Equipas Concelhias, acompanhar a implementação das Equipas Concelhias e respectivos Projectos e elaborar propostas de vinculação de novos recursos, a apresentar à Equipa de Coordenação
- À **Equipa Concelhia de Intervenção** caberá analisar os casos identificados localmente, elaborar os PIAF – Plano Individualizado de Apoio à Família e garantir a sua implementação e avaliação; caberá também propor à Equipa de Supervisão a criação de respostas locais que atendam às necessidades do Concelho.



### Compromissos assumidos

Para concretizar este Projecto a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Serviço Sub-Regional de Segurança Social de Aveiro, a Universidade de Aveiro, o Hospital Distrital de Aveiro e o Centro de Área Educativa de Aveiro comprometem-se a:

#### Cláusula 1ª

A Sub-Região de Saúde de Aveiro far-se-á representar na Equipa de Coordenação e na Equipa de Supervisão; disponibilizará em cada Concelho os profissionais de Saúde necessários para constituir a respectiva Equipa Concelhia e garantirá a sensibilização das Equipas de Saúde no sentido do encaminhamento precoce de todas as crianças em risco, (Bio-Psico-Social), para a Equipa Concelhia.

#### Cláusula 2ª

O Serviço Sub-Regional de Segurança Social de Aveiro, far-se-á representar na Equipa de Coordenação e na Equipa de Supervisão; disponibilizará em cada Concelho um/a Técnica de Serviço Social para constituir a respectiva Equipa Concelhia e garantirá o estudo das necessidades e eventualmente de acordos de cooperação com Instituições locais de apoio à infância visando a implementação dos PIAF, no âmbito do Projecto de Intervenção Precoce.

#### Cláusula 3ª

A Universidade de Aveiro far-se-á representar na Equipa de Coordenação e na Equipa de Supervisão; garantirá que o currículo de formação de Educadores de Infância inclua conhecimentos que facilitem a sua inserção e estimulem a investigação no âmbito da Intervenção precoce; facilitará a elaboração, realização e avaliação de projectos de formação que atendam a necessidades levantadas pelos técnicos implicados nas Equipas Concelhias e/ou com acção directa junto das famílias e crianças em risco; criará dispositivos de investigação que acompanhem a



implementação e forneçam indicadores de avaliação auto-formativa dos profissionais e avaliação do impacto do projecto Pluriconcelhio.

#### Cláusula 4ª

O Hospital Distrital de Aveiro far-se-á representar na Equipa de Coordenação e na Equipa de Supervisão. Garantirá a prestação de serviços pediátricos diferenciados de diagnóstico e terapêutica, nos casos devidamente fundamentados e quando solicitado organizará formação para os técnicos intervenientes no projecto, nomeadamente na área da saúde.

#### Cláusula 5ª

O Centro de Área Educativa far-se-á representar na Equipa de Coordenação e na Equipa de Supervisão: disponibilizará em cada Concelho uma Educadora para constituir a respectiva Equipa Concelhia, garantirá também a colocação de Educadoras de Infância para a implementação dos PIAF's em regime de apoio domiciliário e facultará a inserção de Educadoras de Infância em formação inicial nas Equipas Concelhias, para a realização de estágios e/ou trabalhos de observação/reflexão/investigação, no âmbito de algumas disciplinas de formação inicial – *Educadoras do âmbito dos Apoios Educativos*.

#### Cláusula 6ª

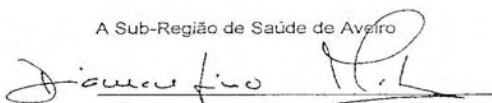
O presente Protocolo vigorará por um prazo de um ano – de 1 de Setembro a 31 de Agosto – sendo automaticamente renovável por igual período, podendo no entanto ser dado por findo por comum acordo ou ser denunciado por uma das partes, com trinta dias de antecedência.

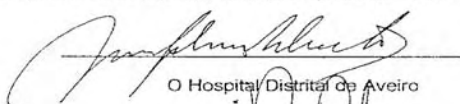
Vai ser assinado pelas cinco partes outorgantes, ficando um exemplar na posse de cada uma delas.

Julho/1998

A Sub-Região de Saúde de Aveiro

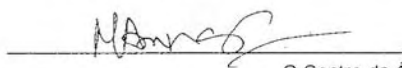
O Serviço Sub-Regional de Segurança Social de Aveiro

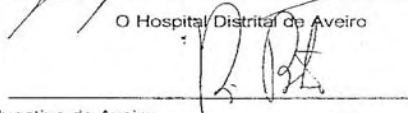




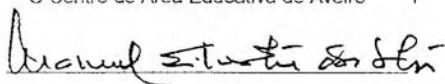
A Universidade de Aveiro

O Hospital Distrital de Aveiro





O Centro de Área Educativa de Aveiro







**Anexo 2 – Despacho Cojunto nº 891/99, de 19 de Outubro.**



## Despacho Conjunto n.º 894/99



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DA SAÚDE E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

No domínio da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, têm vindo a desenvolver-se acções específicas, através de programas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias, no âmbito da educação, da saúde e da acção social e em cooperação, designadamente, com as instituições de solidariedade social e cooperativas de solidariedade social.

A experiência desenvolvida e a investigação realizada neste domínio determinam mudanças conceptuais significativas, com reflexos a nível dos objectivos e das práticas deste tipo de intervenção.

Assim, de uma actuação centrada quase exclusivamente na criança e nos seus problemas, evoluiu-se para uma intervenção em que o enfoque é colocado na criança no seu contexto familiar e a família é considerada como uma unidade funcional da comunidade.

Nesta perspectiva, reconheceu-se a necessidade de definir conceptualmente a natureza e objectivos da intervenção precoce e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidades intersectoriais.

Com este objectivo, foi criado um grupo de trabalho constituído por elementos que integram o Departamento de Educação Básica e as Direcções-Gerais da Saúde e da Acção social, que apresentou um relatório e um projecto normativo enquadrador das linhas orientadoras desta área de intervenção precoce e dos respectivos níveis de articulação entre os serviços e entidades envolvidas.

Da conceptualização desta área de intervenção, constante das propostas apresentadas pelo grupo de trabalho, resulta uma actuação que vem exigir: maior envolvimento da família em todo o processo de intervenção, o estabelecimento de relações de confiança entre profissionais e famílias, a criação de novas dinâmicas de trabalho em equipa e a racionalização de recursos já existentes no âmbito de uma coordenação eficaz de actuação.

Nestes termos, tendo sido cumpridos os objectivos fixados àquele grupo:

Aprovam-se as orientações regulamentares do apoio integrado a crianças com deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias, no âmbito da intervenção precoce constante do anexo ao presente despacho, que dele faz parte integrante.

13 de Agosto de 1999. - Pelo Ministério da Educação, o Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme d'Oliveira Martins. - A Ministra da Saúde, Maria Belém Roseira Martins Coelho Henriques Pina. - Pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade, o Secretário de Estado da Inserção Social, Rui António Ferreira da Cunha.

## ANEXO

**Orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias.**

1 - Objectivo - as presentes orientações estabelecem os princípios e as condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias.

2 - Intervenção precoce - a intervenção precoce é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social, com vista a:

- a. Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento;
- b. Potenciar a melhoria das interacções familiares;
- c. Reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência.

3 - destinatários:

3.1 - A intervenção precoce tem como destinatários crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento.

3.2 - Considera-se risco de atraso grave do desenvolvimento aquele que, por factores pré, peri ou pós-natal ou ainda por razões que limitem a capacidade de tirar partido de experiências importantes



de aprendizagem, constitui probabilidade de que uma ou mais disfunções possam ocorrer.

#### 4- Características da intervenção precoce:

- 4.1 - A intervenção precoce implica uma cultura e atitude dos agentes envolvidos, assente no reconhecimento de que as necessidades destas crianças só podem ser devidamente avaliadas e interpretadas no contexto familiar e social.
- 4.2 - A intervenção precoce baseia-se numa lógica de acção local, cuja proximidade com a população permite o melhor conhecimento das necessidades, dos problemas e dos recursos comunitários, bem como das capacidades de fomentar compromissos e parcerias.
- 4.3 - A intervenção precoce exige uma actuação de natureza comunitária, desinstitucionalizada, estruturada e assente em programas individualizados, desenvolvidos no domicílio e nos ambientes em que a criança habitualmente se encontra, designadamente em ama, creche e jardim de infância.

#### 5 - Objectivos da intervenção precoce - a intervenção precoce tem os seguintes objectivos:

- a. Criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando problemas das deficiências ou do risco de atraso do desenvolvimento e prevenindo eventuais sequelas;
- b. Optimizar as condições da interacção criança/família, mediante a informação sobre a problemática em causa, o reforço das respectivas capacidades e competências, designadamente na identificação e utilização dos seus recursos e dos da comunidade, e ainda da capacidade de decidir e controlar a sua dinâmica familiar;
- c. Envolver a comunidade no processo de intervenção, de forma contínua e articulada, optimizando os recursos existentes e as redes formais e informais de interajuda.

#### 6 - Eixos de intervenção precoce:

6.1 - A complexidade dos problemas que as deficiências e as situações de risco colocam ao desenvolvimento global das crianças e à dinâmica familiar exige um processo integrado de actuação dos serviços da educação, da saúde, da acção social e dos parceiros envolvidos, que requeir:

- a. O envolvimento da família;
- b. O trabalho de equipa;
- c. O plano individual de intervenção.

#### 6.2 - Envolvimento da família:

6.2.1 - O envolvimento da família: implica a sua participação em todas as fases do processo de intervenção por:

- a. Ser nos primeiros anos que se estabelecem os processos de vinculação, determinantes no desenvolvimento de padrões adequados de interacção pais e filhos;
- b. Ser à família que compete tomar decisões sobre assuntos que lhe digam directamente respeito;
- c. Ter a família competências específicas ou potencialidades para as desenvolver, constituindo parte integrante das soluções para os problemas;
- d. Ter a família autonomia para mobilizar e utilizar os recursos de que necessita;
- e. Poder a família contribuir para a qualidade e eficácia do apoio prestado.

#### 6.3 - Trabalho de equipa

6.3.1 - O trabalho de equipa deve ser orientado no sentido de responder às necessidades específicas da criança e da família, reforçando o seu envolvimento, a autonomia e a capacidade de tomar decisões.

6.3.2 - A actuação de equipa deve basear-se em relações de confiança entre profissionais e familiares e no respeito pela privacidade, valores e dinâmicas próprias de cada família.

6.3.3 - Na sua actuação, a equipa deve utilizar o modelo que melhor se adapte às exigências deste tipo de intervenção e que permita uma actuação integrada dos apoios às múltiplas necessidades da criança e família, caracterizando-se por:

- a. Avaliar, conjuntamente com as famílias, as respectivas necessidades, prioridades e recursos;
- b. Construir, com a família, um plano individual de intervenção baseado nessa avaliação;
- c. Ter um único responsável pela implementação do plano individual de intervenção, denominado «Responsável de caso», que garante a articulação dos apoios a prestar.

Relativamente a uma mesma família, independentemente das crianças que nele estejam a ser abrangidas pela intervenção precoce, não é recomendável mais de um responsável de caso, excepto quando esta situação inviabilize a satisfação das necessidades da criança ou da família;

- d. Actuar no domicílio e nos ambientes em que a criança habitualmente se encontra, nomeadamente amas, creches, jardins-de-infância ou outro local indicado pela família;
- e. Partilhar entre si, de forma sistemática, os conhecimentos dos diferentes elementos da equipa.

6.3.4 - Em situações específicas, pode ainda recorrer-se a apoios complementares diferenciados, nomeadamente terapias, desde que devidamente justificados e constantes do plano individual de intervenção.

6.4 - Plano individual de intervenção - o plano individual de intervenção - o plano individual de intervenção tem de assegurar o envolvimento das famílias nos termos por estas determinados e é elaborado a partir da avaliação da criança, no seu contexto familiar.

- a. Diagnóstico global da situação da criança, no seu contexto de vida, contendo a identificação dos seus aspectos de saúde, das suas capacidades e competências e das suas características comportamentais;
- b. Identificação dos recursos e necessidades da criança e da família, efectuada com esta, em estreita colaboração e em partilha de informação;
- c. Designação dos apoios a prestar, consensualizados entre profissionais e família, mediante informação detalhada que lhe facilitem as decisões nas várias opções a tomar;
- d. Indicação da data do início da execução do plano e do período provável da sua duração.
- e. Periodicidade da avaliação.

6.4.2 - Do plano individual de intervenção devem ainda constar os procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar.

7 - Referenciação das crianças e selecção dos casos a apoiar em intervenção precoce:

7.1 - Referenciação - a referenciação das crianças é feita às equipas da intervenção precoce, designadamente por solicitação da família, por profissionais da saúde, da educação e da acção social, bem como por profissionais de outros serviços ou de instituições particulares de solidariedade social ou cooperativas de solidariedade social através de informação sobre a situação da criança e outra tida por conveniente.

7.2 - Selecção - a selecção dos casos para apoio em intervenção precoce é feita pelas equipas de intervenção directa com base na avaliação da criança efectuada nos centros de desenvolvimento, consultas de desenvolvimento ou noutras estruturas especializadas em desenvolvimento, e de acordo com os critérios de elegibilidade a definir pelas equipas de coordenação.

8 - Organização e gestão da intervenção precoce:

8.1 - Organização - a intervenção precoce organiza-se numa base comunitária, descentralizada, coordenada e flexível, de modo a privilegiar uma actuação integrada dos serviços e instituições envolvidas, potenciando e assegurando o desenvolvimento de dinâmicas locais.

8.2 - Recursos - a organização da intervenção precoce tem em consideração os recursos já existentes, nomeadamente da educação, da saúde e da acção social e das instituições.

8.3 - Funcionamento - a intervenção precoce funciona em rede e é integrada por equipas de intervenção directa e por equipas de coordenação.

9 - Equipas de intervenção directa:

9.1 - Constituição

9.1.1 - As equipas devem ser constituídas por profissionais de formação diversificada, nomeadamente educadores de infância, médicos, psicólogos, técnicos de serviço social, terapeutas, enfermeiros ou outros, com formação específica e experiência na área do desenvolvimento da criança.

Estes profissionais são designados pelos competentes serviços da educação, da saúde e da acção social e pelas instituições ou outras entidades.

9.1.2 - A composição das equipas nos termos referidos no número anterior é dimensionado em função das necessidades e dos recursos existentes.

9.2 - Âmbito territorial - as equipas de intervenção directa actuam numa base concelhia, podendo, sempre que se justifique, englobar vários concelhos ou ser definidas por referência a freguesias.

9.3 - Atribuições:

9.3.1 - As equipas de intervenção directa são responsáveis pela programação da intervenção, cabendo-lhes:

- a. Seleccionar as situações para apoio em intervenção precoce, em função da referenciação, da avaliação e dos critérios definidos;
- b. Elaborar o plano anual de actuação para a respectiva área geográfica de abrangência;
- c. Organizar o dossier técnico-pedagógico por cada criança/família, o qual deve conter a informação prévia à elaboração do plano individual e de intervenção e suas reformulações, bem como toda a informação considerada pertinente;
- d. Designar, de entre si, o responsável de caso e apoiá-lo na execução do plano;
- e. Identificar e articular com os recursos locais;
- f. Elaborar relatório anual da actividade desenvolvida.

9.3.2 - As equipas de intervenção directa, conjuntamente com as famílias das crianças, elaboram, executam e avaliam o plano individual de intervenção, competindo-lhes, nomeadamente:

- a. Identificar as competências e necessidades das crianças e das famílias;
- b. Definir prioridades de actuação de acordo com as necessidades da criança e as expectativas das famílias;
- c. Proceder à avaliação sistemática do plano e introduzir as respectivas alterações, quando necessário;
- d. Preparar e acompanhar o processo de transição da criança para as estruturas regulares da comunidade, nomeadamente para a escola.

9.3.3 - Sempre que no trabalho em parceria com as famílias se verifiquem situações que, pela sua natureza, ultrapassem o âmbito específico de actuação da intervenção precoce, as equipas devem contactar os respectivos serviços competentes, nomeadamente as comissões de protecção de menores e estabelecer, em conformidade, um plano conjunto de actuação.

9.4 - Localização - as equipas de intervenção directa devem dispor de instalações sediadas em serviços, estabelecimentos ou outros equipamentos locais, nomeadamente da educação, da saúde, da acção social ou de outros organismos, que se mostrem adequadas ao exercício da sua intervenção.

10 - Equipas de coordenação:

10.1 - Constituição:

10.1.1 - As equipas de coordenação são constituídas por profissionais designados pelas direcções regionais de educação, administrações regionais de saúde e centros regionais da segurança social, ouvindo os respectivos serviços sub-regionais, e por profissional em representação das instituições do respectivo âmbito geográfico de abrangência, a designar por estas.

10.1.2 - Os profissionais designados para integrar as equipas referidas no número anterior devem possuir formação específica e experiência nesta área de intervenção precoce.

10.2 - Âmbito territorial - as equipas de coordenação têm âmbito distrital, sem prejuízo de um âmbito por referência a agrupamento de concelhos, sempre que tal se justifique.

10.3 - Atribuições - a actividade das equipas de coordenação desenvolve-se de acordo com um plano de acção que integre o respectivo orçamento, elaborado com a participação das equipas de intervenção directa, do respectivo âmbito territorial.

Na sua actuação, compete-lhes, designadamente:

- a. Programar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento da intervenção precoce na sua área geográfica de coordenação;
- b. Avaliar das necessidades e oportunidades de constituir ou reforçar as equipas de intervenção directa;
- c. Determinar o custo criança/mês, face ao orçamento e ao contexto local em que se desenvolve a actuação das equipas de intervenção directa;
- d. Organizar, com a participação das equipas de intervenção directa, a respectiva formação, bem como orientar o processo de investigação/acção, no domínio desta área da intervenção precoce;
- e. Definir critérios de elegibilidade das situações para apoio em intervenção precoce;
- f. Elaborar relatórios das equipas de intervenção directa que coordenam.

## ORDEM DOS MÉDICOS

Page 5 of 6

10.4 - Localização - Localização - as equipas de intervenção directa devem dispor de instalações sediadas em serviços, estabelecimentos ou outros equipamentos locais, nomeadamente da educação, da saúde, da acção social ou de outros organismos, que se mostrem adequados ao exercício da sua actividade.

## 11 - Acompanhamento e avaliação:

11.1 - O acompanhamento e avaliação da intervenção precoce são assegurados:

- a. A nível regional, pelas direcções regionais da educação, administrações regionais de saúde e centros regionais da segurança social, que, para o efeito, designarão os seus representantes;
- b. A nível nacional, por um grupo interdepartamental, a constituir por despacho conjunto dos: Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, integrado por representantes do Departamento de Ensino Básico, da Direcção-Geral da Acção Social e do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

11.2 - As estruturas regionais actuam de forma articulada e competindo-lhes, designadamente:

- a. Planear e dinamizar regionalmente a intervenção precoce, acautelando sobreposições e assimetrias regionais;
- b. Promover a qualidade da intervenção precoce mediante, designadamente, a articulação das equipas de coordenação e a avaliação das actividades desenvolvidas a nível regional;
- c. Elaborar relatório anual de avaliação, com base nos relatórios das equipas de coordenação.

11.3 - Ao grupo interdepartamental compete, designadamente:

- a. Assegurar a aplicação dos princípios orientadores da intervenção precoce nos termos do presente despacho;
- b. Potenciar as acções a nível regional, desencadeando os mecanismos necessários para a dinamização do processo, acautelando sobreposições e assimetrias a nível nacional;
- c. Monitorizar e avaliar a nível nacional e com base em critérios e indicadores seleccionados, o desenvolvimento da intervenção precoce;
- d. Sistematizar, em colaboração com as entidades previstas na alínea a) do n.º 11.1 os dados relativos ao levantamento das situações, das necessidades e dos recursos, com vista à organização de um observatório da intervenção precoce;
- e. Providenciar o desenvolvimento de estudo e investigação sobre temas relevantes para a intervenção precoce;
- f. Elaborar relatório anual sobre o desenvolvimento da intervenção precoce, a nível nacional.

11.4 - Para efeitos do disposto no número anterior, o grupo interdepartamental reúne periodicamente com as estruturas regionais previstas na alínea a) do n.º 11.1

## 12 - Entidades interventoras:

12.1 - O desenvolvimento e o apoio à intervenção precoce envolve prioritariamente:

- a. Serviços da educação, através das equipas de coordenação dos apoios educativos;
- b. Serviços da saúde, através dos centros de saúde e estruturas hospitalares, nomeadamente dos centros de desenvolvimento;
- c. Serviços da acção social, através dos centros regionais da segurança social/serviços sub-regionais;
- d. Instituições e cooperativas de solidariedade social ou outras organizações não governamentais vocacionadas para esta área da intervenção precoce.

12.2 - A intervenção precoce pode ainda envolver outras entidades, designadamente autarquias, sempre que, no âmbito das suas atribuições, possam contribuir para o seu desenvolvimento

## 13 - Cooperação:

13.1 - As actividades a desenvolver no âmbito da intervenção precoce são objectivo de acordos de cooperação, a celebrar nos termos da legislação aplicável, entre as respectivas entidades interventoras, com base em modelo a definir pelo grupo interdepartamental.

13.2 - Os acordos de cooperação devem explicitar, designadamente:



- a. A fundação das necessidades de implementação da intervenção precoce na respectiva área geográfica de actuação;
- b. Os recursos humanos que constituem as equipas de intervenção directa, bem como a respectiva percentagem de tempo a afectar;
- c. A área geográfica de actuação das equipas de intervenção directa;
- d. O número de crianças e famílias a abranger;
- e. A comparticipação devida por cada um dos parceiros subscritores do acordo.

14 - Encargos financeiros:

14.1 - Os encargos financeiros com a intervenção precoce são suportados pelas entidades interventoras na base do custo criança/mês a avaliar pelas equipas de coordenação.

14.2 - Para efeitos de aplicação do disposto do número anterior, compete:

- a. Ao Ministério da Educação, através das direcções regionais de educação, os encargos com o pessoal de educação, nomeadamente educadores e psicólogos;
- b. Ao Ministério da Saúde, através das administrações regionais de saúde, os encargos com o pessoal da saúde, nomeadamente médicos, enfermeiros e terapeutas;
- c. Ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade, através dos centros regionais da segurança social, a comparticipação às instituições respeitante aos respectivos encargos com o pessoal, designadamente de serviço social, e com as despesas de funcionamento com esta área da intervenção precoce.

14.3 - Os termos e condições da afectação dos recursos humanos previstos no número anterior, bem como o respectivo montante da comparticipação financeira, serão estabelecidos nos acordos de cooperação.

14.4 - A participação das entidades previstas no n.º 12.2 serão igualmente objecto de especificação nos acordos de cooperação.

15 - Disposições finais:

15.1 - O desenvolvimento da intervenção precoce, nos termos estabelecidos no presente despacho, fica sujeito a um período experimental de três anos, findo o qual se deve proceder a uma avaliação global.

15.2 - O presente despacho entra em vigor 90 dias após a data da sua publicação.



**Anexo 3 – Excerto do Relatório de Avaliação Final do *Projecto*  
*Pluriconcelhio de Intervenção Precoce de Aveiro, 1999-00***





## ANÁLISE QUALITATIVA

A frequência elevada de não-respostas nalguns concelhos a alguns parâmetros, nomeadamente os que se referem a formação e supervisão, parece deveras preocupante, exigindo intervenção prioritária nessas áreas.

Apresentar-se-ão de seguida alguns comentários/sugestões dos técnicos (se desejado, podem consultar-se as tabelas concelhias) considerados mais pertinentes do ponto de vista da procura de vias para melhorar o funcionamento do projecto.

### **EID A**

*Este ano, para além dos jogos disponíveis na ECAE, tive também uma pequena verba da Junta de Freguesia para material de desgaste.*

*A família S. está contente com a evolução da menina, mas penso que o nosso passo seguinte é eles sentirem (consciencializarem-se) de que a L. nunca devia ter desistido da terapia da fala.*

### **EID B**

Relativamente a recursos materiais disponíveis, são insuficientes; deveríamos ter materiais para os apoios domiciliários. Sugeríamos um Centro de Recursos onde fossem requisitados materiais para a Intervenção Precoce.

*Outra técnica: Considero a equipa de IP um pouco instável, devido talvez a mudanças constantes de elementos, o que nos leva à necessidade de aferir constantemente conceitos, metodologias, intervenções, etc.*

*Como elemento da equipa, sinto-me satisfeita pelo trabalho realizado, embora considere que houve pouco trabalho com a equipa geral e alguma desarticulação de tarefas (...) no trabalho directo com as famílias não houve grandes dificuldades, conseguindo bons resultados, havendo sempre interajuda e disponibilidade dos elementos.*

*Sinto falta do acompanhamento dum fio condutor experiente nesta problemática da Intervenção Precoce.*

### **EID C**

*Durante o ano lectivo de 1999/2000 notaram-se períodos cíclicos entre:*

- *períodos evolutivos – mudança positiva;*
- *períodos involutivos – retrocesso, crises, apatia, desmotivação...*

**Outra técnica:** *Penso que a equipa de intervenção funcionava melhor se estivesse constituída por outros técnicos que pudessem intervir nos casos, tais como: médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social, etc... Com a falta de alguns técnicos torna-se difícil chegar com a intervenção até ao fim, e todos os técnicos estarem satisfeitos. Tem que haver uma cooperação de formação e informação de saberes para uma equipa de Intervenção Precoce.*

## **EID D**

Aparecem oito questionários em situação irregular, que passamos a descrever:

Cinco têm o *bloco B* preenchido, mas não o *A*, declarando a equipa em quatro deles (no quinto não há qualquer explicação) que, *devido à falta de comparência da família aos encontros marcados, não foi possível o preenchimento da ficha;*

Três não apresentam preenchimento de qualquer dos *blocos*; num deles, a técnica fez uma anotação – *não encontrei a mãe nem a avó*; noutro, a equipa informa que esta criança (dados do cabeçalho) *está aos cuidados da avó materna, não necessitando do acompanhamento desta equipa*; o terceiro destes casos contém uma declaração dizendo que *não foi realizada uma avaliação com a família, por não ser possível contactar a mesma, que todo o processo da família é muito negativo uma vez que as crianças em causa estão em permanente risco e que a família foi encaminhada para o Centro de Protecção a Menores (família com vários processos no Tribunal da Família).*

Alguns comentários/sugestões considerados relevantes para a programação de formação, especialmente em IP centrada na família:

*Esta família tem necessidade de uma atitude mais directiva, com vista de se orientar na vida diária.*

*Família pouco disponível para efectuar mudanças. Refugia-se muito na vitimização.*

*A família demonstra que não tem necessidades, nem de orientação de qualquer ordem; no entanto, é fundamental uma intervenção no Centro de Saúde, quanto a higiene.*

*Família pouco disponível para a mudança, só agindo quando muito pressionada.*

*A família não tem motivações para melhorar o seu projecto de vida.*

*A família tem feito um esforço para reverter positivamente todos os aspectos relativos ao bem estar das crianças e dos projectos de vida da família.*

*Família que, ao longo dos últimos dois anos, efectuou uma evolução muito positiva na resolução dos problemas.*

#### **EID E**

*Necessário acompanhamento com mais elementos da equipa à família.*

*Os problemas prendem-se com as condições de habitabilidade, onde não foi possível intervir.*

#### **EID F**

*Seria bom que, relativamente a algumas famílias, pudéssemos ter alguma autonomia em obter subsídios para colmatar problemas de habitação, saúde, alimentação, vestuário, etc.*

#### **EID G**

*Num dos questionários a técnica apenas preencheu o parâmetro 1, explicando que a mãe (da criança) frequenta o CAO de Y, onde há técnicos credenciados para fazer o acompanhamento adequado à família, daí que não dispusesse de dados para avaliação.*

**Uma técnica/equipa:** *A formação ao dispor foi pouca e sobretudo muito cara. (...) Sugiro que se invista na formação, mas formação gratuita.*

**Outra técnica:** *Embora a família considere estar bastante satisfeita com o trabalho realizado (ver comentário no quadro anterior), eu não tenho uma opinião tão positiva.*

*É verdade que alguns dos objectivos foram atingidos e o efeito da intervenção foi positivo. Mas relativamente ao que considero mais importante: a família desenvolve capacidades para melhorar a sua própria vida, estou pouco satisfeita com o resultado da minha intervenção, apesar de ter consciência de este ser um dos aspectos mais difíceis de atingir e que demoram mais tempo. Além das minhas próprias dificuldades em saber como orientar a minha intervenção nesse sentido, considero que existe pouco suporte e ajuda, sobretudo a nível da formação e acompanhamento.*

*Penso que a razão de ser da IP e do meu trabalho é aumentar e acrescentar o que de bom se passa no contexto familiar, ou seja, aumentar as capacidades das famílias para irem ao encontro das suas necessidades e das necessidades das suas crianças, e não “tomar conta das crianças”, pois passamos lá muito pouco tempo.*

*A falta de recursos materiais e a pouca sensibilização da comunidade e dos serviços para este tipo de trabalho, são também factores fortemente impeditivos do sucesso da intervenção.*

*Penso que só poderemos caminhar no sentido verdadeiro da IP, investindo em três vertentes:*

*Reuniões frequentes e com todos os elementos que intervêm nos casos de forma directa;*

*Formação e sensibilização de todos os elementos que trabalham na IP e, muito especialmente, da Equipa de Supervisão. As reuniões desta equipa com os outros técnicos que trabalham directamente com os casos, devem ser frequentes.*

*Recursos financeiros e materiais próprios, que possibilitem o recurso rápido para fazer face a situações urgentes.*

**Anexo 4 – Funções de Dinamizador de EID/IP/Aveiro**



## FUNÇÕES DOS DINAMIZADORES EID'S DE IP – AVEIRO 2003-04

### Funções solicitadas pela ECD:

- Moderar as reuniões internas de EID, no sentido de otimizar a gestão de tempo e assegurar equidade de participação a todos os elementos;
- Dinamizar a divisão de tarefas entre os elementos da EID;
- Assegurar a leitura e difusão atempada do correio recebido na EID;
- Diligenciar em função dos pedidos enviados através de correio ou outras vias, que não possam esperar pela reunião de EID seguinte;
- Facilitar a inclusão de novos elementos na EID, em articulação com a Supervisora e a ECD;
- Organizar a documentação inerente ao funcionamento da EID – correspondência e documentos de trabalho; apoiar, *in loco*, a construção do *portefólio* da EID de IP (ver página seguinte) – em colaboração com a Supervisora e ECD;
- Construir os mapas de assiduidade solicitados pela ECD;
- Zelar para que os elementos da EID mantenham actualizados os ficheiros relativos a crianças em apoio e trabalho desenvolvido;
- Activar procedimentos para que a EID cumpra as solicitações que lhe são dirigidas pela ECD e Supervisão, inerentes ao estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro.





Revistas e jornais (relevantes)										
Referências bibliográficas										
Registo de reuniões internas e externas										
Mapas de assiduidade dos elementos da EID										
Relatórios de observação de situações diversas										
Dados de opinião dos pares (intra-equipa)										
Registos escritos, áudio, vídeo e fotos										
Projectos										
Legislação, orientações de funcionamento, formulários, etc										
Horários dos profissionais e da equipa										
Instrumentos de auto-avaliação dos profissionais de IP										
Curriculo <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i>										
Materiais de avaliação e intervenção										
Registos de correspondência										

(adapt. de Campbell *et al.*, 2004: 79)



**Anexo 5 – Funções das Supervisoras de IP/Aveiro**





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

## FUNÇÕES DA SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE

Objectivando sempre promover a qualidade na estrutura de Intervenção Precoce (IP) de que todos somos participantes construtores, importa clarificar quais as funções que tem a Supervisão na estrutura de IP Pluriconcelhia de Aveiro. Na verdade, a literatura relevante (em anexo, segue um excerto de duas fontes de reconhecido valor nesta área), o próprio Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, que regulamenta a IP em Portugal, e que determina afinal as condições em que cada um de nós participa nesta estrutura pública, enquanto profissional de um determinado serviço e de uma determinada disciplina, e as Orientações de Funcionamento de IP / Aveiro (elaboradas por esta equipa de coordenação à luz do referido despacho e considerando a informação disponível na literatura relevante e actual), deixam claro que deverá a estrutura dispor de supervisão, e que ela deverá assumir duas dimensões principais e concomitantes:

1. Apoio e acompanhamento ao processo de capacitação e *empowerment* dos profissionais de IP no enquadramento oferecido pelos cinco valores essenciais em IP, designadamente, desenvolver uma abordagem que será, a um tempo, centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva (Campbell, Sampon e Wollenburg, 2000), e estimulante, sensível e promotora da autonomia das famílias (Laevers, adap. Portugal e Santos, 2003);
2. Garante do cumprimento dos normativos em vigor, assegurando, portanto, o respeito pelos direitos das famílias e das crianças previstos na lei portuguesa para a população alvo da IP (crianças de zero a seis anos, prioritariamente de zero a três, em risco de atraso grave de desenvolvimento por factores de ordem estabelecida, biológica ou envolvental – no sentido em que os factores de risco que ameaçam o

desenvolvimento da criança se situam no seu meio envolvente, compreendendo prioritariamente a qualidade das interações em que participa, outros factores humanos e factores do ambiente físico).

Uma consequência de ordem prática desta conceptualização, prende-se com a organização das reuniões de Supervisão, que têm como objectivo principal **provocar e apoiar a reflexão dos participantes sobre a intervenção a ser desenvolvida por eles próprios, organizados em Equipas de Intervenção Directa (EID's)**; é esse o objecto de análise das EID's e das Supervisoras; pretende-se também capacitar as EID's a assumirem dinâmicas de partilha de saberes teóricos e teórico-práticos imprescindíveis à construção da disciplina que se convencionou chamar *Intervenção Precoce*; disciplina que só existirá se, de facto, os profissionais forem capazes de trabalhar em equipa de tal modo que se esbatam as fronteiras entre as suas disciplinas e serviços de origem, na procura das competências, dos desempenhos da EID que efectivamente resultem em capacitação e *empowerment* das famílias em apoio, na convicção de que só através desses processos será conseguido o bem estar e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos em risco de atraso grave de desenvolvimento.

Salientamos mais uma vez que, apesar de sabermos que não é fácil para nós assumirmos uma postura, uma atitude transdisciplinar (claramente diferente de Educação, Medicina, Enfermagem, Serviço Social ou Psicologia, diferente mesmo de um simples somatório de todas elas, mas exigindo um entrosamento de elevada qualidade profissional, que só se alcançará através da entrega e do envolvimento de todas e de todos), é exactamente isso que nos exige este trabalho, é exactamente essa a condição para que possamos dar aos nossos *utentes*, as famílias e as crianças, aquilo que está determinado na lei portuguesa como direito seu.

Às supervisoras de IP de Aveiro, designadas para exercer essa função pelo perfil que revelaram ao nível do saber, do *saber fazer* e do *saber ser e estar*, cabe a organização das agendas de trabalho das reuniões de supervisão; são elas que, a par e passo, avaliam as necessidades de cada EID, organizando os conteúdos da agenda em função dessa avaliação

contínua e formativa<sup>1</sup>. Estas reuniões são entendidas essencialmente como oportunidades de formação aos profissionais de IP, entendendo como meta o desenvolvimento de um perfil de competências de intervenção directa em IP no enquadramento dos valores e documentos já referidos.

É no exercício das funções que nos são cometidas pelo Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, e pelos serviços que nesta equipa de coordenação representamos, que elaboramos este documento, e que solicitamos a colaboração de todos.

Com votos de um bom e fecundo trabalho, apresentamos a todos os melhores cumprimentos.

Aveiro, 10 de Março de 2005.

A Equipa de Coordenação Distrital / Pluriconcelhia de  
Intervenção Precoce de Aveiro,

---

---

---

<sup>1</sup> Quando e se possível, poderão as supervisoras ajustar previamente com as dinamizadoras das EID's, a agenda da reunião de supervisão seguinte, objectivando criar um espaço de análise de uma eventual questão urgente, surgida após a última reunião de supervisão, e que seja passível de constituir objecto de análise nesse contexto.



### **As funções da supervisão segundo Trudi Norman-Murch (2000) e Fenichel (1999)**

Várias fontes indicam claramente a absoluta necessidade de dispor de uma estrutura de supervisão quando se pensa em Intervenção Precoce de qualidade, garantida por um ou vários profissionais que apresentem um perfil específico. Podemos citar algumas:

"Toda a gente que esteja a trabalhar com crianças pequenas e suas famílias (independentemente do nível de responsabilidade ou quantidade de experiência) precisa e merece supervisão contínua. Para ser eficaz, a supervisão tem de ser regular, reflexiva e colaborativa. *Ninguém deve ter de tomar uma difícil decisão sozinho*" (Trudi Norman-Murch, 2000).

"(...) supervisão e acompanhamento oferecem oportunidades contínuas (aos profissionais) para reconhecer, compreender e lidar bem com os desafios de se transformar num profissional de bebés/famílias – tal como os profissionais oferecem oportunidades de apoio e crescimento aos pais, e os pais às crianças. As relações de supervisão e acompanhamento corporizam o que alguns chamam a *regra de ouro* da supervisão: *Age junto de outros como gostarias que eles agissem junto de outros*.

Relações de supervisão e acompanhamento provêem oportunidades para os participantes:

- Aprofundarem e alargarem conhecimento;
- Reflectirem regularmente, num ambiente seguro, sobre as experiências vividas;
- Discutirem objectivos individuais e medirem progressos;
- Desenvolverem e melhorarem o estilo do profissional, através de uma crescente auto-compreensão;
- Examinarem a filosofia subjacente à abordagem a bebés, crianças até 3 anos e suas famílias, e que está expressa nas políticas e práticas de uma disciplina profissional ou serviço;
- Aprenderem através de um técnico mais experiente que descreve porquê e como trabalha – e discute tanto os sucessos como as falhas no decurso do seu próprio desenvolvimento profissional.

[...]

- Criarem e manterem um clima geral de questionamento intelectual, comunicação aberta, empatia com as preocupações do pessoal, e apoio ao desenvolvimento profissional a longo termo da equipa (...)" (Fenichel, 1999).

**Anexo 6 – Orientações de Funcionamento da Estrutura de IP/Aveiro**





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro



## INTERVENÇÃO PRECOCE DISTRITO DE AVEIRO

### ORIENTAÇÕES DE FUNCIONAMENTO<sup>1</sup> Revisão SETEMBRO 2005

Pretende-se com este documento oferecer um conjunto de referentes que, enquadrando-se na regulamentação estabelecida no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10 (Anexo 1), e na literatura actual relevante, constituam um guia para o funcionamento da estrutura de IP nos concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos.

#### ÍNDICE:

##### I – Processo de Intervenção – PIAF

1. Identificação
2. Avaliação
3. Implementação
4. Avaliação do processo / Encaminhamento

##### II – Pessoal Técnico

1. Constituição das Equipas de Intervenção Directa (EID's)
2. Funções
3. Formação

##### III – Funcionamento das Equipas de Intervenção Directa

1. Horários
2. Atendimento / Localização
3. Material
4. Deslocações
5. Reuniões
6. Despesas com crianças / famílias
7. Relatórios

<sup>1</sup> Este documento foi feito com base em dados recolhidos em outros, em vigor em estruturas equivalentes, nomeadamente, no Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, por se considerarem de grande adequação ao fim em vista, e em harmonia com a legislação vigente; foi pedida a devida autorização aos autores, e feita a adaptação necessária à realidade específica do distrito de Aveiro.

## I – PROCESSO DE INTERVENÇÃO – PIAF (ANEXO 1)

### Identificação

- Sinalização
- Selecção

#### ► Sinalização

**Deverá ser feita preferencialmente pelos Hospitais, Maternidades, Centros de Saúde, Centros de Desenvolvimento e outros serviços (implicando um trabalho continuado de sensibilização / informação a esses serviços, por parte das Equipas de Intervenção Directa e de Coordenação, com fornecimento do impresso *Ficha para Pedido de Apoio* (Anexo 2).**

Outras fontes de sinalização serão, naturalmente, pais ou familiares, técnicos e (outras) pessoas da comunidade (implicando um trabalho continuado de sensibilização / informação nas comunidades).

**Relativamente a cada pedido de apoio, a Equipa de Intervenção Directa (EID) envia, no prazo máximo de 30 dias, à Equipa de Coordenação, uma cópia dos impressos *Pedido de Apoio e Resposta ao Pedido de Apoio* (Anexo 3 e 4), devidamente preenchidos;**

#### ► Selecção

A acção interventiva designada por *Intervenção Precoce* destina-se a crianças em risco de atraso grave de desenvolvimento, com idades compreendidas entre os zero e os três anos de idade, excepcionalmente, com idade superior a três anos. O processo de selecção de crianças para apoio é da competência dos técnicos da EID, com parecer da Supervisão, e respeitará os seguintes critérios, prioritariamente:

- Crianças em Risco Estabelecido de Atraso de Desenvolvimento

- ▶ Crianças em Risco Envolvimental<sup>2</sup> e/ou em Risco Biológico de Atraso de Desenvolvimento
- ▶ Crianças mais novas
- ▶ Crianças que não recebam outro tipo de apoio
- ▶ Adesão da família

**Sempre que houver um “Primeiro Contacto” com uma família sinalizada para apoio, e na eventualidade de prestação de apoio pela EID, será solicitado à família que preencha e assine o formulário para Aceitação/Recusa do Apoio em IP (Anexo 5).**

Este formulário faz parte do **processo individual da criança, organizado na sede da EID.**

**Após o início do apoio, no prazo máximo de 30 dias, será preenchida a *Ficha de Identificação* (anexo 6), a actualizar sempre que ocorra alteração de dados, e enviadas cópias à Equipa de Coordenação Distrital de IP, aos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas e às Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (o original manter-se-á no processo individual da criança, na sede da EID).**

### **Avaliação / Identificação de forças/recursos e necessidades**

**Avaliação do desenvolvimento da criança e respectivos contextos de vida**

**Identificação de forças, recursos e necessidades da família e da comunidade**

- ▶ **Avaliação da criança**

**A avaliação do desenvolvimento da criança será feita com base nos dados de observação realizada pelo(s) profissional(ais) de IP, e na informação recolhida junto da**

---

<sup>2</sup> Por risco “envolvimental” entende-se um conjunto de circunstâncias estruturais ou dinâmicas (incluindo e relevando as de cariz relacional) situadas no contexto de vida da criança que, combinadas, podem comprometer as suas oportunidades de desenvolvimento e bem-estar emocional (adap. documento interno do Ministério da Segurança Social)

**família e da creche, nos casos em que a criança a frequente. Estes dados organizar-se-ão formalmente na *Schedule of Growing Skills II*<sup>3</sup> (Anexo 7).**

Outros instrumentos *standardizados* poderão servir de suporte à observação do desenvolvimento da criança, bem como dos seus contextos naturais (por exemplo, a *ITERS II – Infant Toddler Environment Rating Scale II*, ou o *Guião de Observação em Creche*<sup>4</sup> [Anexo 8]), salvaguardando **sempre** que o essencial de um processo de avaliação é a descoberta das forças actuais para, com base nelas, promover desenvolvimento e bem estar emocional, e mudar/promover a qualidade das circunstâncias – humanas, materiais e dinâmicas - componentes dos contextos, criando condições para que os sujeitos envolvidos, adultos e crianças, experienciem *aprendizagem de nível profundo*.

Fundamental, também, será que **todo o processo de avaliação e promoção de desenvolvimento seja conduzido pelo profissional e pela família**, respeitando os valores, crenças e rituais da família, **sendo objectivo central da acção do profissional, a gradual assumpção de protagonismo por parte da família na promoção do desenvolvimento e bem estar da criança, como resultado de capacitação e *empowerment*** (experienciados pela família).

#### ► Identificação de recursos e necessidades da família

**Este é um processo contínuo, que se desenvolverá no contexto da Relação de Confiança entre o profissional de IP e a família, e cuja promoção é da responsabilidade do profissional. O *Plano Individualizado de Apoio à Família* (PIAF, anexo 2) funcionará como suporte ao processo vivido, podendo ser complementado pelo *Inventário das Necessidades da Família* (Anexo 9).**

---

<sup>3</sup> Caso os elementos da EID não possam aplicar este instrumento, deverão pedir uma avaliação pelas técnicas da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Aveiro.

<sup>4</sup> PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Col. CIDInE, Porto: Porto Editora.

## Implementação do PIAF

A implementação do PIAF assenta e depende da Relação de Confiança (seg. Carl Rogers, consiste em empatia, demonstração de apreço incondicional e autenticidade, e é responsabilidade do profissional de IP, promovê-la) e parceria que a EID fôr capaz de construir com a família (através do *visitador domiciliário* ou *interlocutor directo*, mas **da responsabilidade de toda a EID**).

Este será um processo inequivocamente

- centrado na família,
- focalizado nas relações,
- baseado nas forças,
- ecológico e
- reflexivo.

Se quisermos eleger palavras ou expressões-chave para definir cada um destes conceitos, podemos optar por:

**Centrado na família** → as decisões são tomadas pela família; o profissional de IP é suporte e facilitador do processo de tomada de decisão esclarecida;

**Focalizado nas relações** → as interacções entre a criança e as suas figuras de vinculação/família são o centro do programa; a relação entre o profissional de IP e a família são o fluído da intervenção, portanto recebe do profissional/da EID, uma atenção muito cuidada.

**Baseado nas forças** → É com base no que já existe, e que *é bom*, no sentido em que promove boas circunstâncias de vida das crianças e das famílias, que se vai construir a intervenção; por isso, o profissional de IP dedica grande parte da sua energia e esforços, a identificar forças, recursos e capacidades pertinentes ao bem-estar e desenvolvimento da criança, e a transmitir à família esse conhecimento; constrói gradualmente uma atitude de atenção e valorização do positivo existente na criança, na família e na comunidade,



enquanto motor e suporte para o caminho que se pretende percorrer – e partilha com a família essa perspectiva.

**Ecológico** → O profissional de IP desenvolve uma capacidade de compreender os contextos de vida da criança e da família, nas suas múltiplas componentes estruturais e dinâmicas, incluindo relacionais; na convicção de que qualquer facto que ocorre nas nossas vidas, é o resultado não de uma causa isolada ou única, mas de um conjunto de circunstâncias que nos envolvem a diversos níveis, se entrelaçam e manifestam de uma ou outra maneira, segundo a conjuntura actual. O exemplo que segue pode ajudar a compreender este conceito:

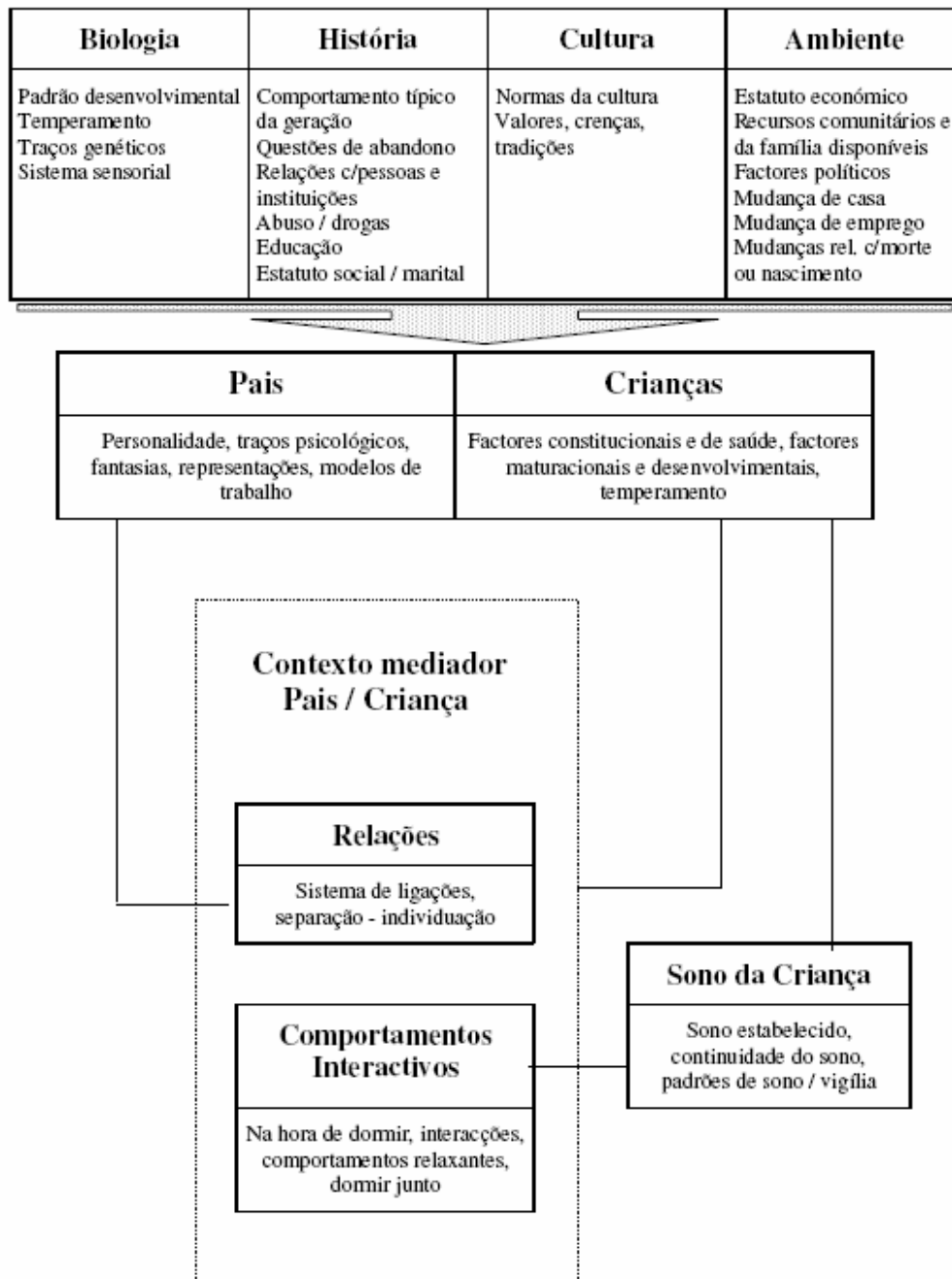


Fig. 1: Sono da criança numa perspectiva sistémica; efeitos distantes e próximos no desenvolvimento de padrões e problemas de sono. [Adap. Sadeh & Anders (1993). Problemas de sono no bebé: Origem, avaliação, Intervenções. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 14, nº 1, Spring 1993].

**Reflexivo** → **O profissional de IP reflecte sobre si enquanto profissional e sobre a intervenção que realiza:** individualmente e na EID, com e sem a presença da Supervisora de IP, a acção, os pensamentos e os sentimentos do profissional e da EID antes, durante e após a intervenção directa com a família, são analisados, numa perspectiva de identificar os mais facilitadores e os que dificultam a intervenção, objectivando a construção de uma forma de pensar, sentir e agir em IP, cada vez mais consonante com os seus princípios nucleares, ditados pela investigação actual e pela própria legislação portuguesa.

Crucial ao sucesso do PIAF, será a dinâmica da EID enquanto equipa, capaz de partilhar saberes, descobrir e construir forças, esbater fronteiras entre disciplinas, por forma a construir o Saber específico que constitui a Intervenção Precoce, algo qualitativamente diferente – para além - do somatório dos vários saberes disciplinares presentes na EID, capacitando cada um dos profissionais a fazer Intervenção Precoce, representando a equipa (transdisciplinar) a que pertence.

O *PIAF-documento* pretende constituir um suporte, um guia ao vivido, oferecendo espaços categorizados para o desenvolvimento do processo. Resulta de uma longa evolução, na procura de proximidade com o real em IP, procura realizada pela nossa estrutura de IP, inspirada noutras, nomeadamente, no PIIP de Coimbra, e algumas dos Estados Unidos da América, entre nós apresentadas por Marilyn Espe-Sherwindt, Karen Wollenburg, Donald Bailey, Rune Simeonsson e Robin McWilliam, entre outros.

**O PIAF, da autoria da família com o suporte da EID de IP, traduz uma atitude de projecto dos intervenientes face às situações envolvidas com o desenvolvimento e bem estar da criança no contexto da família (ainda que a criança frequente creche).** É um dos eixos da intervenção, e de preenchimento obrigatório (Despacho Conjunto 891/99) durante os primeiros 45 dias de apoio, **tratando-se de um documento dinâmico, cuja construção acompanha o evoluir do processo de apoio e a descoberta e criação de forças, e a identificação de necessidades da família e da criança, bem como a planificação de estratégias conducentes à resolução dos problemas equacionados.** Documento sigiloso, o original mantém-se na posse da família, **havendo uma cópia que, na posse do profissional-interlocutor directo/EID, é continuamente actualizado e disponibilizado**

para análise na EID e com a Supervisora respectiva (com o devido conhecimento e autorização da família). No final do ano lectivo, é arquivado na sede da EID, assegurando-se o inerente sigilo. Quando a criança transita para outra estrutura de apoio, ou quando cessa a necessidade de apoio, deve a EID responsável pelo último período de apoio em IP, copiar as folhas respeitantes a capacidades e dificuldades da criança, bem como a estratégias e acções implementadas para promover de forma directa o seu desenvolvimento, e arquivá-las no processo individual da criança, que a acompanhará durante toda a escolaridade.

### **Avaliação do processo / encaminhamento**

No final do ano lectivo, após análise de cada situação em apoio, a EID deverá decidir, com a família e parecer da Supervisão, sobre a necessidade de manter ou suspender o apoio, e sobre qual o encaminhamento adequado, informando a Equipa de Coordenação através do relatório final de actividades.

## **II – PESSOAL TÉCNICO**

### **► Constituição da Equipa**

Segundo o DC 891/99, cada EID é constituída basicamente por:

- um(a) Educador(a) de Infância (dos serviços locais do ME/Apoios Educativos),
- um(a) Psicólogo(a) (dos serviços locais do ME/SPO's),
- um(a) Técnico(a) de Serviço Social (serviços locais do MTS),
- um(a) Médico(a) e
- um(a) Enfermeiro(a) (Centro de Saúde local).

Poderão ainda integrar as EID's, profissionais de instituições da comunidade que se declarem interessadas em desenvolver IP nos moldes estabelecidos no DC 891/99, bem como nestas orientações de funcionamento (cf. página seguinte, indicação para todos os profissionais da EID assegurarem apoio directo a pelo menos uma família/criança),

salvaguardando-se um número máximo de elementos na EID que não comprometa a eficácia do seu funcionamento.

O recurso a Terapeutas ficará dependente da disponibilidade das comunidades/serviços, considerando-se também uma enriquecedora fonte de suporte à intervenção.

### ► Funções

**A EID é corresponsável pelo apoio prestado a cada criança / família**, numa construção de saber e intervenção **transdisciplinar**.

Considerando-se como princípio de base, a adequação de haver um interlocutor único com a família – situação mais favorável ao estabelecimento de uma relação de confiança, comparativamente à existência de vários interlocutores -, preconiza-se a designação de um *interventor directo* (*directo* no sentido de representar a EID junto da família) para cada criança / família.

Será desejável que todos os profissionais da EID sejam *interventores directos*, no mínimo, para uma criança / família, parecendo este um factor determinante na capacidade / qualidade de intervenção da equipa. O número máximo de casos em apoio por cada profissional dependerá da dinâmica da equipa e da disponibilidade de cada elemento para realização de trabalho em IP (conferida pelos serviços de origem).

**Sugere-se a designação pela EID, de um(a) dinamizador(a) interno(a), que terá como função facilitar / dinamizar o funcionamento interno da equipa (Anexo 10), do ponto de vista estrutural (a supervisão técnica é da responsabilidade da Supervisora de IP), com vista a uma otimizada prestação de serviços. Aconselha-se a distribuição das tarefas a realizar por todos os elementos da EID, mais uma vez numa lógica de co-responsabilização transversal a todas as dimensões do trabalho em IP.**

### ► Formação

A dinamização de formação será da responsabilidade da Equipa de Coordenação, que procurará adequar as ofertas às necessidades expressas pelos profissionais nos relatórios finais ou noutras ocasiões, bem como às exigências decorrentes da necessidade de implementação da filosofia de intervenção prevista no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e da análise da literatura actual e relevante.

A *formação inicial* em IP ocorrerá preferencialmente no primeiro trimestre de cada ano lectivo, sendo destinada aos novos profissionais de IP ou a profissionais que, reintegrando a EID, não tenham previamente tido acesso aos conteúdos tratados nesta formação (a informar via ofício, anualmente). Procurar-se-á, ainda, abrir a formação a técnicos de serviços da comunidade relevantes à IP.

**Quanto a acções mais específicas e aprofundadas – por exemplo, sobre o currículo de IP *Crescer: do nascimento aos três anos*, ou o curso sobre *PIAF* -, elas dependem (também) dos financiamentos solicitados a entidades várias. Até ao momento (Setembro 2005), tivemos duas edições de cada um, financiadas por:**

***Crescer (...)*: Departamento de Ciências da Educação e Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação”, e Sub-Região de Saúde de Aveiro;**

**PIAF: PRODEP III, através do Centro de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.**

### III – FUNCIONAMENTO DAS EID’S

#### ► Horários

As EID’s definirão o seu horário de funcionamento, devendo respeitar as normas dos serviços de origem dos respectivos profissionais, salvaguardando contudo a boa execução das suas funções em IP, para o desempenho das quais foram designadas pelos responsáveis dos mesmos (serviços), interlocutores da estrutura de IP.

Sabendo através da investigação que esse é um dos factores que as famílias unanimemente indicam como determinantes para o sucesso da intervenção, os horários das visitas domiciliárias deverão atender às necessidades e disponibilidade das famílias, salvaguardando a presença da criança e de pelo menos um elemento da família durante as visitas – na convicção de que a abordagem que se preconiza deverá ser focalizada na relação, i.e., as interacções entre a criança e a(s) sua(s) figura(s) de vinculação são o cerne do programa de intervenção, pois da sua qualidade depende maioritariamente o desenvolvimento e bem estar da criança de zero a três anos (McWilliam, 2002).

### ► **Atendimento / Localização**

Em função das circunstâncias em cada família, a EID deverá oferecer à família várias opções de concretização do apoio/atendimento:

Domiciliário (eventualmente, com vindas programadas à sede da equipa);

Na sede da EID;

Noutro local disponível na comunidade, nos casos em que a família indique desejar que os encontros com o(a) profissional de IP se realizem noutro espaço que não o seu domicílio (exemplo: no centro de saúde, numa sala de reuniões comunitária, etc.);

Misto (quando a criança frequentar creche, ama ou jardim de infância; nestes casos, **é obrigatória**, para além da intervenção junto da instituição ou da ama, a componente de intervenção com a família, o sistema crucial na vida da criança de zero a três anos).

Nota: Sempre que os pais considerem útil, os profissionais poderão acompanhar a criança a consultas de rotina ou especialidade, salvaguardando as condições em que se efectuarem as suas deslocações em serviço, e assegurando o apoio aos outros casos.

### ► **Material**

*As necessidades de material inerentes ao funcionamento das EID's, serão assegurados pelos serviços de origem dos profissionais, à semelhança do que acontece com as outras*

*áreas de intervenção dos diferentes profissionais, sublinhando que a IP é, por definição, uma articulação de serviços, solicitando-se a colaboração de todos os envolvidos.*

▶ **Deslocações**

As despesas com deslocações dos profissionais inerentes ao trabalho em IP continuarão, até novas orientações, a ser asseguradas pelos respectivos serviços de origem, cumprindo-se para o efeito as regras estabelecidas nos diferentes contextos.

▶ **Reuniões**

▪ **Da EID: Internas e de Supervisão**

Efectuar-se-ão com frequência mínima de 3 vezes por mês, com a participação de todos os elementos da equipa e, sempre que possível / necessário, com a participação de famílias. Duas das reuniões serão dinamizadas pela Supervisora respectiva (obedecendo a prévia calendarização); a terceira será interna, dinamizada pela dinamizadora designada pela EID. Em todas, o objecto em análise é **a intervenção a ser levada a cabo pela EID**, objectivando-se a partilha do saber disciplinar, bem como dos dados actuais relativos à intervenção, pertinentes à construção de Saber em transdisciplinaridade, numa lógica de articulação de serviços baseados na comunidade, centrada na família, baseada nas forças, focalizada nas relações, ecológica e reflexiva.

**No anexo 11 poderão consultar-se as funções da Supervisão junto das EID's, constituindo-se como *uma extensão* das funções da Equipa de Coordenação Distrital (cf. DC 891/99).**

Sugere-se a utilização do formulário incluído em anexo 14, para o registo das reuniões da EID, internas e de supervisão, na convicção de que esta organização poderá favorecer a dinâmica de funcionamento da EID.

▪ **Com a Equipa de Coordenação**



- **Reuniões Inter-Equipas**

Reuniões gerais, de carácter formativo e informativo, para todos os profissionais de IP; prevê-se periodicidade tri-anual (início, meio e final do ano lectivo).

- **Reuniões na sede da EID**

Quando necessário (podendo ser solicitado pela EID, pela Supervisora ou pela Equipa de Coordenação Distrital), deslocar-se-ão elementos da Equipa de Coordenação Distrital às sedes das EID's, para tratar assuntos específicos ao funcionamento da estrutura de IP.

▶ **Despesas com crianças / famílias**

Não estão disponíveis verbas para apoio urgente às crianças / famílias; salienta-se, contudo, que as respostas às necessidades financeiras das famílias deverão ser procuradas **e/ou criadas** nas comunidades, em serviços vocacionados para o efeito. O recurso a eventuais fundos da estrutura de IP para atendimento às necessidades imediatas das famílias será sempre de carácter excepcional e transitório, assegurando o essencial ao bem estar da criança / família enquanto se accionam as redes de suporte comunitárias. Sublinha-se que o papel da estrutura de IP é capacitar e dar poder à família, ajudando a estabelecer pontes entre esta e a comunidade, accionando recursos (informais e formais) já existentes, ou intervindo no sentido da criação de novas, respondendo a necessidades identificadas no contexto da criação de circunstâncias favorecedoras do desenvolvimento e bem estar da criança.

▶ **Projectos e relatórios de trabalho**

**No início do ano lectivo, e até 30 de Setembro, deverão as EID's, Equipa de Coordenação Distrital e de Supervisão – elaborar o seu Plano Anual de Actividades (cf. Anexo 12 - Orientações para Plano de Acção das EID's), constituindo o seu projecto profissional e inserindo-se nas orientações em vigor.**

**No final do ano lectivo, e até 30 de Junho, a EID procederá à análise do seu funcionamento e intervenção realizada durante o ano. Com base nesse conjunto de dados, elaborará o *Relatório Final de Actividades* [cf. *Parâmetros (...)* em anexo 13]. As Equipas de Supervisão e de Coordenação Distrital elaborarão até 31 de Julho os respectivos relatórios de actividades, considerando (também) as informações contidas nos relatórios das EID's.**

**Lista de anexos às Orientações de Funcionamento da Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro (Despacho Conjunto 891/99, de 19-10)**

Anexo 1 – Despacho Conjunto 891/99, de 19-10

Anexo 2 – PIAF

Anexo 3 – *Formulário para Pedido de Apoio*

Anexo 4 – *Formulário para Resposta ao Pedido de Apoio*

Anexo 5 – *Formulário para Aceitação/Recusa do Apoio em IP*

Anexo 6 – *Ficha de Identificação*

Anexo 7 – *Schedule of Growing Skills II*

Anexo 8 – *Guião de Observação em Creche*

Anexo 9 – *Inventário das Necessidades da Família*

Anexo 10 – Funções dos Dinamizadores das EID's de IP

Anexo 11 – Funções da Supervisão junto das EID's

Anexo 12 – Orientações para elaboração do Plano de Acção das EID's

Anexo 12a – Parâmetros de análise dos Planos de Acção das EID's

Anexo 13 – Parâmetros para auto avaliação do desempenho em IP, numa perspectiva experiencial.

Anexo 14 – Registo de reuniões de EID IP (internas e de supervisão)

Anexo 15 – Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de: EID – Internas e de Supervisão; e de Supervisoras.

**Anexo 7 – Parâmetros para Auto e Hetero Avaliação do Desempenho em  
IP/EID**





## RELATÓRIO FINAL DE ACTIVIDADES 2005-06 - Equipa de Intervenção Directa de \_\_\_\_\_

“Parâmetros para auto avaliação do desempenho em Intervenção Precoce, numa perspectiva experiencial”

### Guia do Documento:

#### I. Introdução

#### II. Dimensões do estilo do Adulto, segundo EXE (Experiential Education) – paralelo entre contextos de Educação de Infância e de IP

#### III. Dados de Opinião - auto avaliação do profissional / Equipa de Intervenção Directa (EID)

#### IV. Dados de estrutura:

- Apoio às crianças / famílias
- Crianças encaminhadas para outras estruturas de apoio

---

<sup>5</sup> Segundo estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o Centro de Área Educativa de Aveiro, o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro.

- Casos novos previstos para apoio pela EID no próximo ano ou em lista de espera
- Síntese do trabalho desenvolvido com a criança / família
- Aspectos mais relevantes da evolução do desenvolvimento da criança ao longo do ano
- Aspectos mais relevantes da evolução do trabalho desenvolvido com a família

#### **V. Reflexão final:**

- O profissional / a EID na interface com... as famílias, as comunidades, os (seus) pares, a supervisão e a equipa de coordenação distrital de IP
- Propostas / sugestões

#### **Anexos**

- 1 – Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE, Laevers, Bertram e Pascal, 1994)
- 2 – O estilo do adulto em contextos de Educação de Infância

## **Educação de Infância e Intervenção Precoce numa perspectiva experiencial...**

Como foi tratado na Formação Inicial em IP, quando pensamos numa perspectiva experiencial (modelo EDEX, Univ. Leuven, Bélgica), podemos estabelecer “pontes” entre as competências exigidas a um profissional de Educação de Infância (EI) e aquelas que são exigidas a um profissional de Intervenção Precoce (IP). Na verdade, ambas partem de um pressuposto comum: na actualidade, uma intervenção que se pretenda eficaz, deverá ser **centrada no utente**; isso significa que será ele ou ela, utentes da intervenção, quem terá o poder de tomada de decisão, a liberdade de opção; o papel do profissional é criar condições para que o utente se aproprie de facto dessa capacidade, optando, decidindo segundo os seus próprios valores e prioridades. Só assim os resultados da intervenção serão duradouros e não aparentes, interiorizados e não (apenas) externos, irreversíveis e não temporários...

Tendo isto em mente, porque acreditamos que deste modo podemos apoiar o trabalho em IP, estabelecemos paralelos entre as competências de “ambos” os profissionais – muitas vezes corporalizados na mesma pessoa. É o que a seguir apresentamos, propondo depois parâmetros para auto avaliação na mesma linha de pensamento e acção...

Gratas pela colaboração<sup>6</sup>.

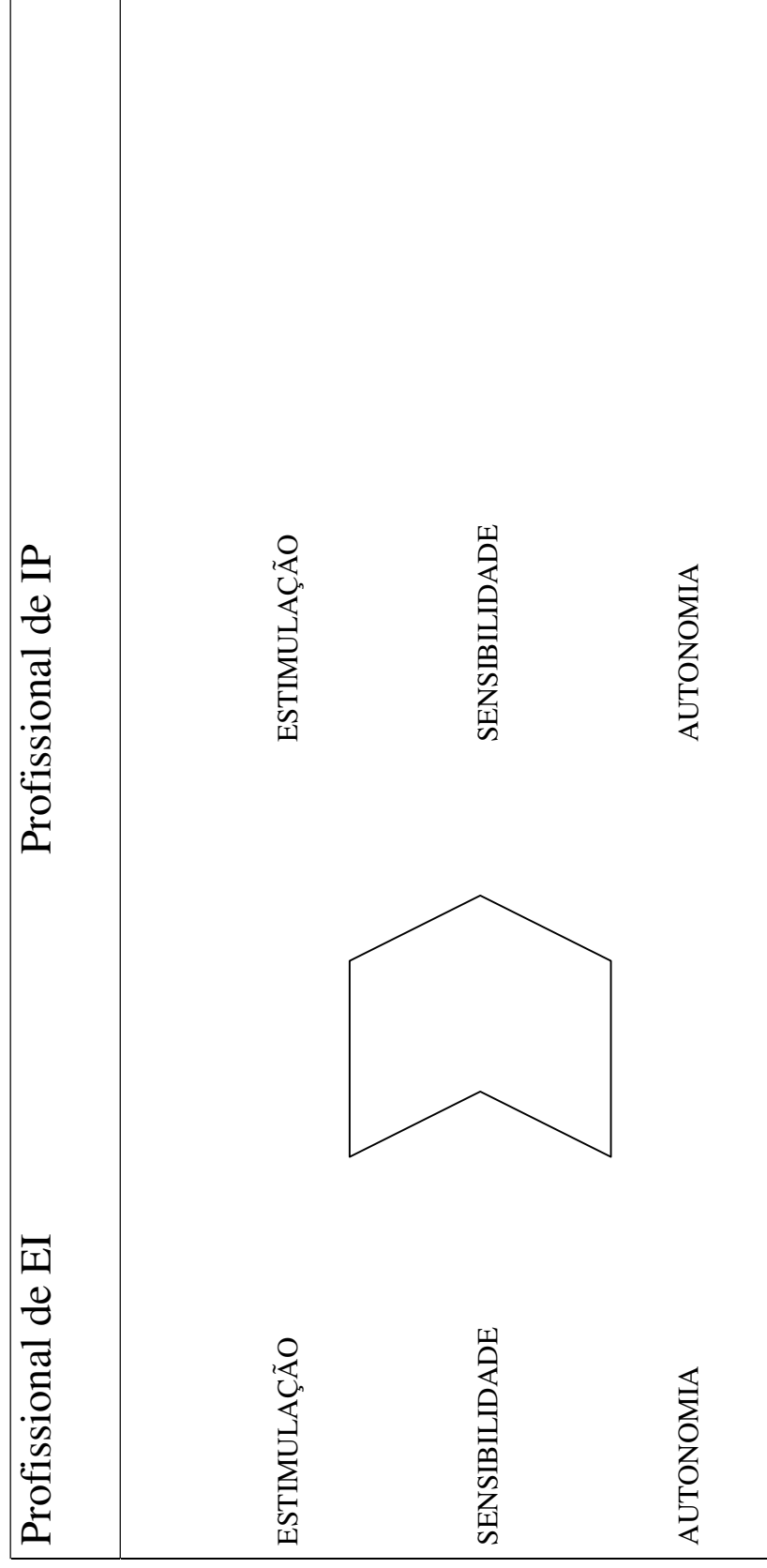
---

<sup>6</sup> Conforme previsto na alínea f) do ponto 9.3.1 do Despacho Conjunto 891/99, uma das atribuições das Equipas de Intervenção Directa, é a elaboração de relatório anual de actividades. Por sua vez, cabe à equipa de coordenação distrital elaborar relatório com base nos produtos produzidos pelas EID's. Solicitamos a melhor atenção de todos a esta questão.



## **Parâmetros para auto avaliação do desempenho em IP, numa perspectiva experiencial**

Dimensões do Estilo do Adulto, segundo EDEX – Modelo de Educação Experiencial, Centro de Educação Experiencial, Univ. Leuven, Bélgica.



	<b>Profissional EI</b>	<b>Profissional IP</b>
<b>ESTIMULAÇÃO</b>		

<p>É demonstrada em impulsos abertos que geram uma cadeia de ações nas crianças e fazem a diferença entre alta e baixa implicação. Incluem: sugerir actividades às crianças; oferecer-lhes materiais que enriqueçam a actividade em curso; convidar as crianças a comunicar; confrontá-las com questões que promovam raciocínio e dar-lhes informação que possa cativar a sua mente.</p> <p><i>In Laevers, 2000</i></p>	<p>Criando oportunidades para as famílias construírem conhecimento sobre si próprias enquanto pessoas (descobrir as suas próprias forças e capacidades, e as das suas crianças), as comunidades em que vivem (recursos disponíveis), e as dinâmicas capazes de apoiar o seu crescimento e desenvolvimento (acções, estratégias e meios).</p> <p><i>In Campbell et al., 2000</i></p>
<p><b>SENSIBILIDADE</b></p>	
<p>É demonstrada através de respostas que evidenciam compreensão empática das necessidades básicas da criança, tais como, a necessidade de segurança, de afecto, de atenção, de afirmação, de clareza e de suporte emocional.</p> <p><i>In Laevers, 2000</i></p>	<p>Compreendendo os sentimentos e pensamentos das famílias, como se fossem os seus próprios, e dando a conhecer às famílias que são compreendidas e incondicionalmente apreciadas, criando o espaço de uma relação de confiança, respeitando os seus próprios valores e crenças.</p> <p><i>In Campbell et al., 2000</i></p>

<b>AUTONOMIA (promoção de...)</b>	
Significa respeitar o sentido de iniciativa das crianças identificando e indo ao encontro dos seus interesses; dando-lhes espaço para experimentação; deixando-as decidir como é realizada uma actividade e quando um produto está acabado, e implicando-as no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos.  <i>In Laevers, 2000</i>	Significa apoiar os membros da família na sua iniciativa para conceber e implementar um projecto de vida (definindo os resultados que querem obter e os melhores meios para o fazer).  <i>In Campbell et al., 2000</i>

Nas próximas páginas:

### **DADOS DE OPINIÃO (AUTO AVALIAÇÃO DO PROFISSIONAL / EID)**

#### **O estilo do profissional em contextos de Intervenção Precoce<sup>7</sup>**

---

<sup>7</sup> Segundo proposta de Paula C. Santos e Gabriela Portugal, 2003.

Assinalar, com um ✓ em frente da respectiva classificação; no caso das pontuações 2, 3 e 4, descrever algumas situações ilustrativas. Se houver situação(ões) em que o perfil do profissional / EID, esteja submetido a condições adversas e, por isso, apresente algumas variações importantes relativamente aos outros casos em apoio, por favor, preencha um formulário por cada uma e explicita as condições em que decorre o apoio a essa(s) família(s).

**Um continuum que flui de 1 a 5...**

<p><b>Nível 1</b></p> <p>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente não facilitador</p>	<p><b>Nível 2</b></p> <p>Estilo de um profissional / equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras</p>	<p><b>Nível 3</b></p> <p>Estilo de um profissional / equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras</p>	<p><b>Nível 4</b></p> <p>Estilo de um profissional / equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras</p>	<p><b>Nível 5</b></p> <p>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente facilitador</p>
<p><b>Dimensão A: Estimulação</b></p> <p><b>A intervenção...</b></p> <p>Desmotiva a família. É feita de um modo rotineiro. Falta envolvimento e entusiasmo na atitude e acções do técnico. Não se adequa aos interesses, prioridades ou percepção da</p>				<p><b>Dimensão A: Estimulação</b></p> <p><b>A intervenção...</b></p> <p>Promove a auto confiança da família. Oferece suporte à organização interna da família, apoiando o <i>encadeamento</i> dos processos vividos e projectados. Apoia a expressão dos valores, princípios, interesses, prioridades e percepções da família. Respeita as rotinas e rituais da família. É rica e tem clareza.</p>

## ANEXO 4

<p>família.</p> <p>Não está adequadamente <i>encadeada</i>, num processo paralelo, não é capaz de apoiar a família no <i>encadeamento</i> dos processos vividos e projectados.</p> <p>Falta riqueza e clareza (é confusa).</p> <p>Não potencia oportunidades para a acção, o pensamento ou a comunicação da família, tanto a nível interno (na família), como externo (na relação da família com a comunidade).</p>			<p>Optimiza circunstâncias favorecedoras da acção, pensamento e comunicação, tanto a nível intra-familiar, como na <i>interface</i> da família com a comunidade<sup>8</sup>.</p> <p><b>O profissional / a equipa de IP...</b></p> <p>Evidencia sentir-se honrado e entusiasmado por poder participar no processo de crescimento e desenvolvimento da criança / família.</p> <p>Demonstra envolvimento e crença nas forças da criança, da família e da comunidade.</p> <p>Cria oportunidades – através da comunicação - para a família se distanciar da sua própria acção, podendo assim sobre ela reflectir e dela se apropriar.</p> <p>Cria espaço de modo que a família possa usar competências existentes ou construir novas, para responder a necessidades identificadas.</p>
---	--	--	---

<p><b>Nível 1</b></p>	<p><b>Nível 2</b></p>	<p><b>Nível 3</b></p>	<p><b>Nível 4</b></p>	<p><b>Nível 5</b></p>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

<sup>8</sup> Dê exemplos.

<p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente não facilitador</b></p>	<p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP</b> maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras</p>	<p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP</b> em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras</p>	<p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP</b> maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras</p>	<p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente facilitador</b></p>
<p><b>Dimensão B: Sensibilidade</b></p> <p><b>O técnico / a equipa de IP ...</b></p> <p>Tem um tom negativo. É frio(a) e distante. Não respeita a unicidade e <i>personalidade</i> da família. Crítica, faz juízos de valor. Não é empático relativamente às necessidades e preocupações da família. Não escuta a família, não busca observar e escutar para compreender.</p>				<p><b>Dimensão B: Sensibilidade</b></p> <p><b>O técnico / a equipa de IP...</b></p> <p>Tem um tom positivo. É caloroso(a) e demonstra estar afectivamente envolvido(a) com a criança e a família. Declara apreço incondicional pelas pessoas da família (não necessariamente por todos os seus actos). Disponibiliza-se para uma relação igualitária com a família, salvaguardando o seu protagonismo (da família) no processo de tomada de decisão. Respeita e valoriza a especificidade da família. Encoraja e elogia a família nas suas iniciativas para prover à protecção psicossocial dos seus</p>

ANEXO 4

				<p>membros, e à aculturação das suas crianças.</p> <p>É empático(a) relativamente às necessidades e preocupações da família.</p> <p>Escuta a família e responde em consonância, dando-lhe a oportunidade de verificar se está, de facto, a ser compreendida na sua própria perspectiva.</p> <p>Encoraja a família a confiar na sua força e na dos recursos – informais e formais - que gradualmente vão sendo identificados enquanto fontes de suporte para <i>esta</i> família.</p>
--	--	--	--	--

<p><b>Nível 1</b></p> <p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente não facilitador</b></p>	<p><b>Nível 2</b></p> <p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras</b></p>	<p><b>Nível 3</b></p> <p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras</b></p>	<p><b>Nível 4</b></p> <p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras</b></p>	<p><b>Nível 5</b></p> <p><b>Estilo de um profissional / equipa de IP totalmente facilitador</b></p>
<p><b>Dimensão C: Autonomia</b></p>				<p><b>Dimensão C: Autonomia</b></p>



<p><b>O profissional / a equipa de IP...</b></p> <p>Não potencia oportunidades de tomada de decisão pela família.</p> <p>Não apoia a <i>experimentação</i> (no sentido de apoiar a família nas suas opções, ainda que não consonantes com as que ele(a), técnico / equipa, tomaria, se estivesse no lugar da família).</p> <p>Não encoraja a livre expressão da família.</p> <p>Não permite à família avaliar a qualidade de um processo vivido ou de uma meta alcançada.</p> <p>É autoritário(a) e dominador(a).</p> <p>Estabelece regras e limites da intervenção para além das que são inerentes à estrutura que representa.</p>			<p><b>O profissional / a equipa de IP...</b></p> <p>Cria oportunidades para a família identificar fontes de suporte.</p> <p>Apoia a criação de circunstâncias favorecedoras de livre escolha e <i>apoia</i> essa escolha.</p> <p>Oferece oportunidades de <i>experimentação</i>.</p> <p>Encoraja a tomada de decisão, as ideias e iniciativas da família.</p> <p>Respeita a avaliação da família relativamente à qualidade de um processo e de um <i>produto</i> acabado (resultado obtido).</p> <p>Apoia a família na participação na vida comunitária, em que as trocas positivas, mas também alguns <i>conflitos</i>, são <i>normais</i>.</p>

ANEXO 4

--	--	--	--	--

## DADOS DE ESTRUTURA

### 1. APOIO ÀS CRIANÇAS/FAMÍLIAS (caso seja necessário, fotocopie esta página, p.f.)

Nome da criança e endereço da família	Data nascimento	Diagnóstico / problemática	Início do apoio	Tipo e periodicidade do apoio	Visitador(a) domiciliário(a)	Nº visitas domiciliárias em 2004/05	Encaminhamento para 2005/06 <sup>9</sup>

### 2. CRIANÇAS ENVIADAS A OUTROS SERVIÇOS

<sup>9</sup> No caso de haver alguma criança para quem a EID recomende a continuidade de apoio em IP, apesar de já ter completado 3 anos de idade, explicitar o motivo.

Nome da criança e endereço da família	Data nascimento	Problemática / Diagnóstico	Serviço a quem foi enviada	Motivo	Data de envio do processo

**3. CASOS NOVOS PREVISTOS PARA APOIO NO PRÓXIMO ANO OU EM LISTA DE ESPERA**

Nome da criança e endereço da família	Data nascimento	Lista de espera	Apoio pela EID	Diagnóstico / problemática	Motivo (se ficar em lista de espera)

**Síntese do trabalho desenvolvido com a Criança / Família (utilizar uma folha para cada criança / família)**

Nome da criança \_\_\_\_\_ Data de nascimento  
\_\_\_\_\_

**Aspectos mais relevantes da evolução do desenvolvimento da criança ao longo do ano:**

**Objectivos projectados**

**Objectivos alcançados**

**Forças**

**Dificuldades / constrangimentos**

**2. Aspectos mais relevantes da evolução do trabalho desenvolvido com a família:**

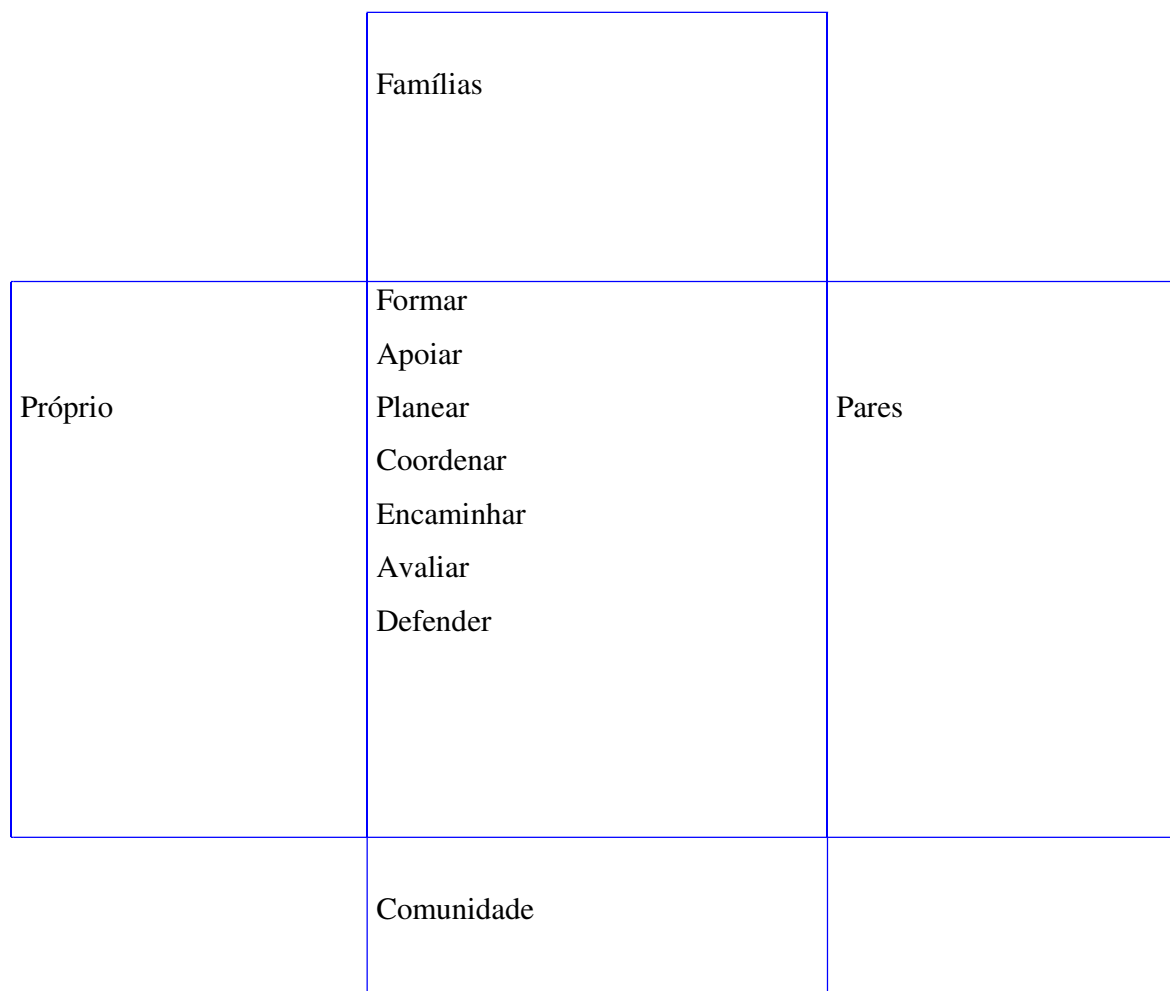
**Objetivos projectados**

**Objetivos alcançados**

**Forças**

**Dificuldades / constrangimentos**

Evocando a mensagem de Marilyn Espe-Sherwindt (1999) abaixo transcrita, solicita-se reflexão em torno dos parâmetros constantes das páginas seguintes.



### *Espe-Sherwindt, 1999*

(Extraído da conferência proferida por Marilyn Espe-Sherwindt, Coimbra, 15 de Outubro de 1999)

**O PROFISSIONAL DE IP / A EID NA INTERFACE COM...**

**FAMÍLIAS**

**Forças**

**Dificuldades**

**COMUNIDADES**

**Forças**

**Dificuldades**

**PARES**

**Forças**

**Dificuldades**



<p><b>SUPERVISÃO</b></p> <p><b>Forças</b></p>  <p><b>Dificuldades</b></p>
<p><b>EQUIPA DE COORDENAÇÃO DISTRITAL</b></p> <p><b>Forças</b></p>  <p><b>Dificuldades</b></p>

**Propostas / sugestões (se necessário, anexar folha):**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Assinaturas**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Data**

---

# ANEXOS

**1- Adult Style Observation Schedule – Early Childhood Education**  
(ASOS-ECE, Laevers, Bertram & Pascal, 1994)

**2 - O estilo do adulto em contextos de Educação de Infância<sup>10</sup>:**

**ASOS-ECE<sup>11</sup>: Um *continuum* que flui de 1 a 5...**

---

<sup>10</sup> Como já referido anteriormente, introduz-se aqui informação sobre desempenho do adulto em contextos de Educação de Infância, com o objectivo de facilitar o estabelecimento de “pontes” para contextos de Intervenção Precoce.

<sup>11</sup> (Adult Style Observation Schedule in Early Childhood Education, Laevers, 2000, Laevers, Bertram & Pascal, 1994):

**Anexo 8 – Critérios de análise dos Planos de Acção das EID's**





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

**CRITÉRIOS de ANÁLISE dos PLANOS de ACCÇÃO das EID'S IP Aveiro- 2005**

Caracterização do contexto de intervenção da EID		Planificação da intervenção da EID de _____	
Dados estrutura	Síntese dados estrutura + opinião da EID	Macro	Micro
<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Apoio a crs./famílias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ A EID</li> <li>➢ A comunidade</li> <li>➢ As famílias em apoio</li> </ul>	<p><b>(Necessidades, Objectivos, Recursos, Estratégias)</b></p> <p>As necessidades identificadas parecem pertinentes e em consonância com os valores nucleares da IP, e com os</p>	<p><b>(Estratégia nº / nome, Acção / acções, Responsável, Data, Avaliação)</b></p> <p>A planificação está completa (tem todos os elementos indicados acima, incluindo espaço para avaliação final)?</p> <p>As estratégias estão bem pensadas,</p>

<b>EID</b>	(completo / incompleto)	(Completa? Pertinente à intervenção de uma EID IP? Evidenciam-se juízos de valor?)	<p>princípios de funcionamento? Os objetivos formulados, uma vez concretizados, concorrerão, de facto, para responder às necessidades identificadas? Os recursos apontados são pertinentes para a consecução dos objetivos formulados? São recursos reais ou passíveis de serem criados através da intervenção da EID (caso não existam, ainda)? Há confusão entre conteúdos de PIAF (que é um plano <u>da família</u>), e este Plano de Acção das EID's (que é um plano <u>das EID's, não sobreponível ao PIAF</u>)?</p>	<p>evidenciando criatividade e um bom domínio da filosofia e (boas) práticas de IP?</p> <p>As acções planificadas são exequíveis e ajustadas ao fim a que se destinam?</p> <p>Todos os elementos da EID aparecem com responsabilidades assumidas?</p> <p>Há acções previstas e bem distribuídas ao longo de todo o período a que o plano respeita?</p> <p>Estão previstas acções que assegurem às famílias poder recorrer à EID, mesmo quando o seu visitador domiciliário está de férias oficiais (a EID deverá reservar um contacto para que as famílias possam recorrer a um dos seus elementos, salvaguardando uma urgência durante as férias oficiais dos respectivos visitadores domiciliários)?</p>
------------	-------------------------	--	---	--

## **Anexo 9 – Parâmetros para auto-avaliação da acção supervisiva**







Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

### Supervisão IP Aveiro

## Relatório de Avaliação do Trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2004-05

Considerando as duas grandes dimensões do trabalho de Supervisão às EID's de IP de Aveiro (cf. doc. anexo), solicitamos que partilhe a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo ora findo, nos diversos contextos em que se inscreveu a sua intervenção.

Dados de avaliação Na interface com...	Forças	Constrangimentos/Desafios	No próximo ano lectivo...
EID Águeda			
EID Anadia			
EID Aveiro			

<b>EID Estarreja</b>					
<b>EID Mealhada</b>					
<b>EID Murtosa</b>					
<b>EID Ovar</b>					
<b>EID Sever do Viouga</b>					
<b>Equipa de Supervisão</b>					
<b>Equipa de Coordenação Distrital</b>					

Data: \_\_\_\_\_

A supervisora: \_\_\_\_\_



**Anexo 10 – Cronograma de acção das EID's (Excerto . Setembro e Outubro)**





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

### CRONOGRAMA – EID’s IP AVEIRO

SETEMBRO	
TAREFAS	Responsável(eis)
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b><u>Até 30 Setembro</u></b>: Elaboração do Plano Anual de Actividades da EID.</li> <li>- Calendarização das reuniões internas de EID e de Supervisão (em conjugando com a disponibilidade da respectiva Supervisora); informar Equipa de coordenação, do resultado.</li> <li>- Atribuir entre ao elementos da EID, o papel de interlocutor junto das famílias em apoio (especialmente, das situações novas).</li> <li>- Elaborar horário de apoio às famílias, atendendo à especificidade de cada uma, e aos documentos em vigor (DC 891/99 e Orientações de Funcionamento para a IP).</li> <li>- Participação numa Reunião Inter-EID’s, a promover pelas Equipas de Coordenação Distrital e de Supervisão.</li> <li>- Participação numa Reunião de Dinamizadoras de EID’s, a promover pelas Equipas de Coordenação Distrital e de Supervisão.</li> <li>- Dinamização e participação nas reuniões internas e de supervisão (cf. Orientações de funcionamento).</li></ul>	

<b>OUTUBRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<p>- Participação dos novos elementos em IP – ou dos que não fizeram ainda este tipo de formação -, na formação inicial, da responsabilidade da equipa de Coordenação Distrital / Universidade de Aveiro.</p> <p>- Dinamização e orientação de reuniões de trabalho/divulgação na comunidade, objectivando a partilha dos princípios e práticas a observar em IP, bem como a divulgação da própria EID, e sua missão.</p> <p>- <b><u>30 de Outubro</u></b>: Data-limite para a elaboração da versão inicial dos PIAF's das famílias cujo apoio se iniciou a 15 de Setembro.</p> <p>- <b><u>15 de Outubro</u></b>: Data-limite para o preenchimento das Fichas de Identificação Pessoal das crianças cujo apoio se iniciou a 15 de Setembro, e respectivo envio à Equipa de Coordenação Distrital de IP, aos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas, e às ECAE's.</p> <p>- Dinamização e participação nas reuniões internas e de supervisão (cf. Orientações de funcionamento).</p>	



--	--

## **Anexo 11 – Cronograma de Acção da ECD**



## CRONOGRAMA – EQUIPA COORDENAÇÃO DISTRITAL IP AVEIRO

<b>SETEMBRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcação, dinamização e orientação de uma Reunião Inter-EID's, com a duração de um dia ou meio dia, objectivando fazer o <i>lançamento</i> do ano lectivo. Poderá incluir momentos de formação, eventualmente, com a participação de formadores externos.</li>   <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li>   <li>- Dinamização e orientação de reuniões de trabalho com os responsáveis dos Agrupamentos de Escolas (em número de 38), Centros de Saúde, Serviços concelhios de Segurança Social, Câmaras, Hospital de Anadia, etc., eventualmente, outros serviços concelhios envolvidos nas EID's, objectivando a partilha dos princípios e práticas a observar em IP, facilitando a acção das EID's; divulgação de Orientações de Funcionamento, formulários, etc;</li>   <li>- Programação de reuniões com as estruturas distritais envolvidas na IP: CAE de Aveiro, Sub-Região de Saúde de Aveiro e Centro Distrital de Segurança Social;</li>   <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's;</li>   <li>- Elaboração de proposta de realização de acção de formação sobre o <i>Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF)</i> no enquadramento do PRODEP, pelo Centro de Formação da UA.</li> </ul>	

<b>OUTUBRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<p>- Dinamização e orientação de formação inicial em IP – dois dias, dirigida aos novos elementos, desenvolvendo os seguintes conteúdos: Conceitos Nucleares em Desenvolvimento Humano, Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, Conceitos Nucleares em Intervenção Precoce, Processo de Intervenção; Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF);</p> <p>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</p> <p>- Dinamização e orientação de reuniões de trabalho com o CAE de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro e o Centro Distrital de Segurança Social, objectivando a partilha dos princípios e práticas a observar em IP, bem como o ajuste da disponibilização dos profissionais para a IP; divulgação de Orientações de Funcionamento, formulários, etc;</p> <p>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</p>	

<b>NOVEMBRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li> <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</li> </ul>	

<b>DEZEMBRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<p>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</p> <p>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</p>	

<b>JANEIRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li> <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</li> </ul>	



<b>FEVEREIRO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamização e orientação de uma Reunião Inter-EID's, com a duração de um dia ou meio dia, objectivando fazer o <i>balanço</i> do processo desenvolvido até ao momento. Poderá incluir momentos de formação, eventualmente, com a participação de formadores externos.</li>   <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li>   <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</li> </ul>	

<b>MARÇO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li>   <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</li> </ul>	

<b>ABRIL</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li>   <li>- Elaboração de proposta e todas as diligências necessárias à concretização de um destacamento a tempo integral, e dois a tempo parcial, viabilizando recursos humanos para prática de supervisão aos profissionais de IP;</li>   <li>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</li> </ul>	

<b>MAIO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<p>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</p> <p>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</p>	

<b>JUNHO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<p>- Proposta, organização e viabilização de um curso <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i>.</p> <p><b>ATENÇÃO: PODE SER NECESSÁRIO FAZER ESTA PROPOSTA NOUTRO MOMENTO DO ANO LECTIVO, CONSOANTE O DESTINATÁRIO/PROGRAMA DE CANDIDATURA.</b></p> <p>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</p> <p>- Reunião com as dinamizadoras das EID's, para concertação, apoio e auscultação do sentir das EID's.</p>	

<b>JULHO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamização e orientação de uma Reunião Inter-EID's, com a duração de um dia ou meio-dia, objectivando fazer o <i>encerramento</i> do ano lectivo. Poderá incluir momentos de formação, eventualmente, com a participação de formadores externos.</li>   <li>- Revisão das Orientações de Funcionamento em IP/Aveiro;</li>   <li>- 2 Reuniões de trabalho na UA, para partilha de conhecimento e construção de dinâmica de intervenção supervisiva.</li> </ul>	

<b>SEM MÊS DEFINIDO</b>	
<b>TAREFAS</b>	<b>Responsável(eis)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação de acções de formação internas e externas à UA, pertinentes ao desempenho de funções em IP;</li>   <li>- Proposta, organização e viabilização de um curso <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i>.</li>   <li>- Reestruturação de formulários e documentos de trabalho em IP, no enquadramento do modelo eleito, consoante necessidades.</li>   <li>- Deslocação às sedes das EID's para participação em reuniões de trabalho com as próprias e com elementos dos serviços de origem dessas estruturas.</li>   <li>- Reuniões de ECD: semanais.</li>   <li>- Elaboração de artigos e comunicações em congressos, versando temáticas pertinentes a estes contextos de intervenção.</li> </ul>	

**Anexo 12 - Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de Supervisoras e de EID (internas e de Supervisão) em IP/Aveiro**

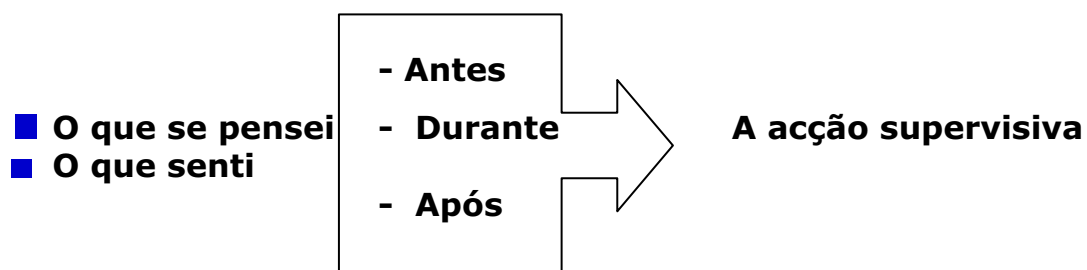




## **Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de supervisoras em IP – IP Aveiro, 2006-07**

- ▶ **Síntese do vivido (justificar porque se optou pela proposta/via em análise)**

- ▶ **Reflexão sobre:**



- ▶ **Avaliação:**

- **Ao nível das oportunidades de desenvolvimento profissional dos profissionais de IP e da coesão da EID;**
- **Ao nível do meu desenvolvimento profissional como supervisora de IP.**

- ▶ **A seguir / implicações.**

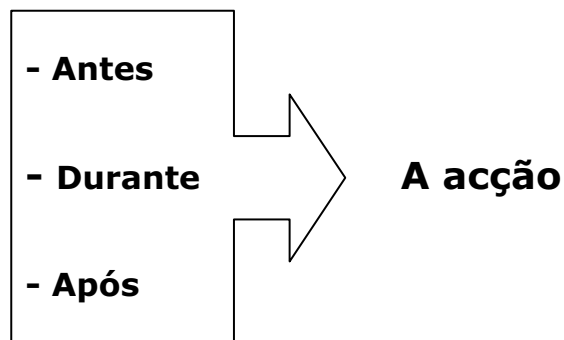
**Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de EID (internas e de supervisão) – IP Aveiro**

- 
- ▶ **Síntese do vivido (justificar porque optou a EID pela proposta/via em análise)**

- ▶ **Reflexão sobre:**

- **O que se pensou**

- **O que se sentiu**



- ▶ **Avaliação:**

- **Ao nível das oportunidades de *empowerment* e capacitação da família;**
- **Ao nível das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança (através da capacitação e *empowerment* da família):**
- **Ao nível do desenvolvimento profissional em IP, da EID e do indivíduo.**

- ▶ **A seguir / implicações, vias a seguir em consequência desta experiência reflexiva...**

**Anexo 13 – Formulário para registo de trabalho realizado em reuniões de  
EID (internas e de Supervisão)**





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

## REGISTO DE REUNIÕES DE EID IP (INTERNAS E DE SUPERVISÃO)

<b>Data:</b>	
<b>Participantes:</b>	
<b>ASSUNTOS TRATADOS</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>DECISÕES TOMADAS</b>	
<b>ASSUNTOS QUE TRANSITAM P/PRÓXIMA REUNIÃO</b>	

**Assinaturas dos participantes na reunião:**





**Anexo 14 – Cartas-ofício de comunicação com as EID's: proposta de reuniões Inter-EID's e clarificação pós-reunião de Dinamizadoras**





## INTERVENÇÃO PRECOCE AVEIRO<sup>12</sup>

C/c: Supervisoras IP/Aveiro

ÀS EID's IP/Aveiro

### **Assunto: Reuniões Inter-EID's IP/Aveiro.**

Solicita-se a participação de todos os profissionais de IP de Aveiro nas reuniões Inter-EID's assim tipificadas:

A primeira vai realizar-se no dia **31 de Maio 2006**, das **15.00 às 17.30 horas**, no **Anfiteatro de Departamento de Química da Universidade de Aveiro**, com a agenda:

**(1)** Intervenção em Trissomia 21 (por Daniela Silva e Maria de Lurdes Silva, estagiárias da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Curso de Educação Especial e Reabilitação);

**(2)** Dinâmica de Grupos / Trabalho de Equipa (por Marília Correia, estagiária da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Coimbra).

A segunda realizar-se-á no dia **4 de Julho 2006**, das **10.00 às 17.30 horas**, no **Anfiteatro 12.1.1 do CEFASI** (edifício ao lado do Departamento de Matemática, na Alameda da Universidade), com a agenda:

Apresentação da intervenção realizada pela EID, explicitando claramente as **competências dos profissionais de IP / da EID aplicadas nos episódios descritos (um episódio, situação ou intervenção por cada EID), salientando as competências de trabalho em equipa transdisciplinar**. Para este trabalho, que será objecto de análise (também) durante as reuniões de Supervisão, **pedimos o empenho de todos os profissionais de IP/Aveiro** – por acreditarmos que constituirá **uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional em IP**, opinião que se coaduna com a que foi expressa pelos próprios profissionais de IP relativamente à dinâmica e conteúdos da Reunião Inter-EID's que todos concretizámos em Julho de 2005, com similaridades óbvias com a presente proposta.

---

<sup>12</sup> Segundo estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o Centro de Área Educativa de Aveiro, o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro.

Mais se informa que, destas realizações está a ser dado conhecimento aos serviços de origem dos profissionais de IP que dependem dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e Solidariedade; **contudo, deverá cada profissional diligenciar junto do respectivo serviço, no sentido de concretizar a respectiva modalidade de dispensa de serviço.**

Aveiro, 19 de Maio de 2006.

Com os melhores cumprimentos e votos de um bom trabalho!

P'la Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro

---



Hospital  
Inf. D. Pedro



## INTERVENÇÃO PRECOCE AVEIRO<sup>13</sup>

C/c: Supervisoras IP/Aveiro

Às EID's/IP/Aveiro:

Reflectindo sobre a Reunião de Dinamizadoras, Supervisoras e Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro que tivemos no dia 16 de Maio de 2005, na qualidade de elementos desta Equipa de Coordenação, com responsabilidades na área da formação e acompanhamento técnico à IP, sentimos necessidade de clarificar:

Em IP, o grande objectivo é apoiar um processo de mudança nas circunstâncias de vida das famílias das crianças de 0 a 3 anos em risco de atraso de desenvolvimento, sendo que, nesse processo de mudança, as protagonistas são as próprias famílias (condição essencial para que a mudança tenha efeitos não só a curto, mas a médio e a longo prazo, na vida das crianças), inseridas nas respectivas comunidades, cabendo aos profissionais de IP intervir provendo o suporte necessário para que as dinâmicas de mudança possam ocorrer. As “circunstâncias de vida” a que nos referimos podem ser de cariz psicológico, social, material, etc, dependendo das diversas situações, e dos factores que mais fortemente afectam as competências relacionais das famílias, designadamente, a sua disponibilidade interna para mediar com as suas crianças (*boas*) interacções, capazes de as apoiarem numa construção conceptual do mundo e, principalmente, de si mesmas, dizíamos, numa construção conceptual que lhes permita desenvolver as competências de que vão necessitar, ao longo do ciclo de vida, para assegurarem o seu próprio bem-estar e desenvolvimento, em comunidade humana. Nesta lógica de pensamento, também os adultos das famílias com quem trabalhamos foram já crianças, e tiveram determinadas oportunidades de desenvolvimento, que se traduziram em determinadas competências, que hoje configuram o seu modo de serem famílias e cidadãos. Pensamos que uma análise do tipo “Este pai trabalha ou não? Que tipo de trabalho exerce/como é remunerado? Como consegue gerir as suas despesas e as da sua família? Etc...”, será demasiado simplista, em comparação com a complexidade de variáveis em que todos nos movemos, e que afectam as nossas vidas; todos conhecemos, com certeza, muitas pessoas que trabalham arduamente

---

<sup>13</sup> Seg. DC 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o CAE de Aveiro, o CDSS de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Inf. D. Pedro e a Universidade de Aveiro.

durante toda a vida e não conseguem mais do que um nível de vida muito próximo da (mera) sobrevivência, enquanto que outras, eventualmente, até, com ocupação profissional semelhante, mas sendo, necessariamente, diferentes pessoas em diferentes contextos humanos/relacionais (não existe a possibilidade de haver dois iguais para duas pessoas/diferentes), com diferentes histórias de vida, podem alcançar resultados mais respeitadores de necessidades mais *humanistas* – realização pessoal, acesso a manifestações culturais, etc...

Esperando que esta mensagem possa constituir um suporte ao trabalho que estais a desenvolver, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Aveiro, 19 de Maio de 2005.

P'la Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro,

**Anexo 15 – Cartas-ofício de felicitações às EID's**







## **INTERVENÇÃO PRECOCE AVEIRO<sup>14</sup>**

### **C/Conhecimento:**

Supervisoras IP/Aveiro

Às EID's IP/Aveiro:

### **Assunto: Agradecimento/Felicitações.**

Considerando a elevada qualidade das apresentações que as EID's fizeram no passado dia 4 de Julho, evidenciando a qualidade do trabalho que desenvolveram ao longo do ano lectivo, e relevando o modo como souberam valorizar e concretizar os grandes princípios de trabalho em IP, ditados pela investigação e respectivo cruzamento com as práticas, designadamente:

- ▶ Intervenção baseada em articulação de serviços comunitários, em equipa que caminha rumo à transdisciplinaridade, centrada na família, focalizada na relação, baseada nas forças, ecológica e reflexiva,

vimos por esta via felicitar as EID's que participaram, e respectivas Supervisoras, e agradecer vivamente o empenho e a qualidade da participação.

Ao mesmo tempo, lamentamos que não tenhamos podido contar com a presença de todos os elementos das EID's – sublinhamos que, em realizações futuras, será importante que todos participem, ainda que não façam apresentação de trabalho, por motivos justificados, como foi o caso este ano.

Lembramos as finalidades essenciais das Inter-EID's, designadamente, constituírem oportunidades de:

- ▶ Reflexão formativa sobre o trabalho desenvolvido em IP;
- ▶ Partilha de experiências, dificuldades encontradas e respectivas estratégias de intervenção (ainda que não com os resultados desejados);
- ▶ Promover a coesão entre todos os profissionais de IP dos doze concelhos do distrito de Aveiro sob a área de influência desta ECD;
- ▶ Construção de conhecimento em IP.

Mais uma vez, obrigada a todas e a todos! Foi uma excelente reunião!

---

<sup>14</sup> Segundo estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o Centro de Área Educativa de Aveiro, o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro.

Com os melhores cumprimentos, desejamos a todas as EID's, votos de excelentes férias (sem esquecer entregar antes os relatórios ainda em falta...).

P'la Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro,

**Anexo 16 – Cartas-ofício para articulação de serviços**





## INTERVENÇÃO PRECOCE AVEIRO<sup>15</sup>

### CONVITE

A Equipa de Coordenação Distrital de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro vem por esta via convidar V. Excelência, a participar numa reunião de trabalho / formação / avaliação do trabalho desenvolvido em Intervenção Precoce (IP) nos concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos, no ano lectivo de 2005-06.

A sessão vai realizar-se no dia **4 de Julho 2006**, das **10.00 às 17.30 horas**, no **Anfiteatro 12.1.1 do CEFASI da Universidade de Aveiro** (edifício ao lado do Departamento de Matemática, na Alameda da universidade), com a agenda:

- Apresentação da intervenção realizada pelas Equipas de Intervenção Directa (EID's) / IP / Aveiro, explicitando claramente as competências dos profissionais de IP / da EID aplicadas nos *episódios* descritos (um episódio, situação ou intervenção por cada EID), salientando as competências de trabalho em equipa transdisciplinar (condição necessária à prática de *Intervenção Precoce*).

Sublinhamos o carácter formativo da sessão, acreditando que se tratará, sobretudo, de uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional em IP, bem como de fortalecimento da coesão entre os cerca de 115 profissionais dos vários serviços e instituições, de âmbito distrital e concelhio, envolvidos.

A participação de V. Excelência será um importante contributo na busca de (mais) qualidade de intervenção em que todos estamos empenhados.

Gratas pela Vossa atenção, subscrevemo-nos atenciosamente.

Aveiro, 22 de Maio de 2006.

Com os melhores cumprimentos.

P'la Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro,

---

<sup>15</sup> Segundo estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o Centro de Área Educativa de Aveiro, o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro.

(Adelaide Bicho, Celeste Madaíl, Fátima Veiga,  
Paula Santos e Rosa Maria Tavares)



## **INTERVENÇÃO PRECOCE AVEIRO<sup>16</sup>**

C/conhecimento:

- Supervisora de IP/Aveiro, Orlanda Maria Carvalho Simões
- Dinamizadora da EID de Oliveira do Bairro, Ana Margarida Bártolo Pinto

Exmº Senhor:

Professor Doutor (...)  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra  
Rua do Colégio Novo  
Apartado 6153  
3001-802 COIMBRA

**ASSUNTO: Estágios de final de Licenciatura em Ciências da Educação (CE) da Faculdade de Psicologia e CE da Universidade de Coimbra, na Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro.**

Em resposta ao ofício de V. Ex<sup>a</sup> datado de 02-06-2006, em que solicitava informação sobre a disponibilidade da estrutura que coordenamos para receber e enquadrar/apoiar o estágio curricular da aluna Liliana Maria Valente Dias, informamos que estamos disponíveis, nas condições por vós propostas, semelhantes às que enformaram o estágio da aluna Marília Correia.

Importa desde já sublinhar a importante mais-valia que foi para esta estrutura a participação da Marília Correia no contexto do seu estágio de final de licenciatura. Ela revelou, de facto, competências pessoais e profissionais de elevada qualidade e adequação a este contexto de intervenção; foi realmente um elevado ganho e um prazer para a

---

<sup>16</sup> Segundo estabelecido no Despacho Conjunto 891/99, de 19-10, e protocolo de colaboração firmado em 1998 entre o Centro de Área Educativa de Aveiro, o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, a Sub-Região de Saúde de Aveiro, o Hospital Infante D. Pedro e a Universidade de Aveiro (serviços e instituições constituintes da Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro).

estrutura de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro poder contar com a intervenção da Marília Correia enquanto:

- Observadora-participante, em todos os (muitos) momentos em que participou na reflexão sobre: (1) a intervenção supervisiva em IP, procurando, com a própria Supervisora Orlanda Simões, vias para um trabalho cada vez mais rico e enriquecedor para os supervisandos; e (2) a intervenção directa em IP, participando com as Equipas de Intervenção Directa (EID's) na reflexão sobre a acção – apoiando os profissionais de IP na sua construção de vias para uma crescente qualidade na intervenção;
- Interventora directa – evidenciou competências de excelência no que refere à intervenção directa com famílias/crianças em risco de atraso de desenvolvimento, junto de famílias em apoio pela EID de Oliveira do Bairro;
- Formadora - em Dinâmica de Grupos / Trabalho em Equipa/IP, temas sobre os quais desenvolveu momentos de formação específicos, junto de duas Equipas de Intervenção Directa e numa reunião mais alargada, que designamos de *Inter-EID's*, por reunir os 118 profissionais de IP de Aveiro;
- Formanda – nos momentos de formação interna em que participou, fê-lo sempre de modo muito adequado, constituindo um suporte a formadoras e a formandos.

A avaliação – realizada pela Supervisora Orlanda Maria Carvalho Simões, que a acompanhou e apoiou directamente, pela Profissional da EID/IP de Oliveira do Bairro, Ana Margarida Bártolo Pinto, que com a Marília partilhou a intervenção em curso junto das famílias que apoia no presente ano lectivo, e por esta Equipa de Coordenação, mais distante, mas muito próxima em alguns momentos, também -, é de facto muito positiva, induzindo elevadas expectativas relativamente a futuras experiências com alunos (as) por cujos estágios sejas responsável.

Apresentando os nossos melhores cumprimentos, declaramos a nossa disponibilidade para o que julgéis necessário, no sentido de encerrar formalmente o processo de estágio da Marília Correia, e de encetar um novo processo, agora com a Liliana Dias. Informamos, contudo, que não podemos ainda indicar o nome da pessoa que mais próxima estará da orientação do estágio, por estar ainda indefinida a situação de recursos humanos que o Ministério da Educação disponibilizará para Intervenção Precoce em 2006-07.

Aveiro, 30 de Junho de 2006.



P'la Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro,

---



Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

**C/Conhecimento:**

- **Supervisoras de IP de Aveiro**
- **ECAE's de Aveiro**

Às Dinamizadoras das EID's de IP de Aveiro,  
e à EID de IP de Albergaria a Velha

**Assunto: Articulação com as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE's).**

Na sequência de uma reunião entre elementos das ECAE's/Aveiro, Supervisoras e Equipa de Coordenação de IP/Aveiro, e um elemento do CAE de Aveiro/Apoios Educativos, verificou-se a necessidade de sistematizar a articulação entre ECAE's e EID's (apesar de, em alguns concelhos, essa articulação estar já a acontecer), com o objectivo de agilizar procedimentos relativos a afectação de recursos humanos às EID's, afectação de recursos materiais a famílias/crianças, etc; depois de analisadas as várias possibilidades, concluiu-se que o modo mais *racional* de concretizar os necessários contactos, seria estabelecendo encontros de trabalho regulares entre as dinamizadoras das EID's e os elementos das ECAE', com uma frequência a estabelecer entre as duas partes, de modo a prevenir tanto as necessidades regulares, como as *sazonais* que ocorrem durante um ano lectivo. Para tal, solicita-se a receptividade das dinamizadoras de IP de Aveiro, bem como a iniciativa de contactar as ECAE's que ainda não o tenham feito, com o objectivo ora exposto.

Na área de abrangência da EID de Albergaria-a-Velha, uma vez que a mesma optou por não designar uma dinamizadora, esta função será, no presente ano lectivo, desenvolvida pela respectiva Supervisora, Dra. Ivone Cardoso.

Gratas pela colaboração. Com os melhores cumprimentos.

Aveiro, 9 de Fevereiro de 2004.

A Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro,

---

PS: Em anexo, seguem contactos das estruturas referidas.

**Anexo 17 – Possíveis documentos a incluir no portefólio de Equipa de  
Intervenção Directa/IP**



**Documentos resultantes e suportivos da prática em IP**  
**passíveis de serem incluídos no *portefólio* da EID**

Documentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Projectos de investigação-acção										
Contributos para a filosofia de intervenção em IP										
Resumos ou sínteses de artigos										
Avaliações										
Certificados EID / individuais										
Ideias em <i>stand-by</i>										
Estudos de caso										
Registo de episódios significativos										
Docs. De recursos comunitários										
Estratégias de comunicação em IP (com famílias, entre pares)										
Estratégias interactivas em IP (entre crianças e famílias)										
Estratégias de resolução de problemas (planos)										
Estratégias de resolução de conflito (planos)										
Projectos de intervenção na comunidade										
Planos de desenvolvimento da equipa e dos indivíduos										
PIAF's										

Registos de entrevistas										
Revistas e jornais (relevantes)										
Referências bibliográficas										
Registo de reuniões internas e externas										
Mapas de assiduidade dos elementos da EID										
Relatórios de observação de situações diversas										
Dados de opinião dos pares (intra-equipa)										
Registos escritos, audio, vídeo e fotos										
Projectos										
Legislação, orientações de funcionamento, formulários, etc										
Horários dos profissionais e da equipa										
Instrumentos de auto-avaliação dos profissionais de IP										
Curriculo <i>Crescer: do nascimento aos três anos</i>										
Materiais de avaliação e intervenção										
Registos de correspondência										

(adapt. de Campbell *et al.*, 2004: 79).

**Anexo 18 – Áreas, categorias, sub-categorias e enunciados das entrevistas  
às supervisoras de IP/Aveiro**





**Construção do perfil de Competências de Supervisão em IP  
Entrevistas às Supervisoras**

**(Tratamento de Dados através do Software NUD\*IST)**

*QSR N6 Full version, revision 6.0.*

*Restriction to document: NONE*

*PROJECT: User Paula Santos, 10:35 am, Jan 2, 2006.*

*E: Intervenções da entrevistadora.*

*Sa, Sb, Sc, Sd, Se: enunciados das cinco supervisoras/entrevistadas.*

++++  
++++  
++++

**Questão de partida/orientadora:** O que significa para ti *Supervisão em IP*?

++++

**Área 1. DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)**

(1) 'DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)'

**Categoria 1.1 Funcionamento em Equipa**

(1 1) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Funcionamento em Equipa

++++

**Categoria 1.1.1 Aprendizagem em equipa**

(1 1 1) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Funcionamento em Equipa/Aprendizagem em equipa

**Description:** É um espaço de aprendizagem em equipa, enquanto conjunto de pessoas que têm uma finalidade comum, entre as quais existem elos de ligação.

+++++

**Supervisora a**

S.a: É uma actividade de grupo. Acho que supervisão só pode acontecer se for uma actividade de grupo e só existe para um grupo (...) ainda que sejam duas pessoas...  
10

E: Duas pessoas, como? Duas pessoas, mais o supervisor, três? 11

S.a: Não, mesmo que seja um supervisor com uma outra... com um supervisando, acho que já é uma actividade que tem que ser de grupo. 12

+++++

**Supervisora c**

E: Supervisão sugere-te também, para além de todas as outras coisas que referiste, sugere-te o funcionamento em equipa? 10

S.c: Sim, sim, eu acho que sim. Tem que ser uma equipa que depois pode ir sendo alargada.11

E: Mas pode haver supervisão a uma pessoa apenas, nesse caso. 12

S.c: Sim (...).

13

++++  
+++

**Categoria 1.1.2 Partilha, comunicação**

(1 1 2) '~/Partilha , comunicação'

(1 1 2) /DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Funcionamento em Equipa/Partilha , comunicação

*Description:* É um espaço de partilha, confiança, abertura, escuta, comunicação interpessoal, entreajuda, reflexão em torno de uma finalidade comum. Promove sentimento de pertença ao grupo.

++++

**Supervisora a**

E: Para haver supervisão tem que haver um entrosamento entre os dois, é isso que queres dizer? 13

S.a: Claro. Porque senão, é a tal questão da mudança, não é? A mudança só ocorre... mudança significativa... é necessário que haja troca, se não há troca é muito difícil, a meu ver, haver crescimento porque depois, alguma coisa não está a acontecer bem ali no processo, e isso vai-se reflectir naquilo que se está, precisamente, a analisar. 14

++++

**Supervisora b**

- S.b: É um momento, um espaço onde há uma troca que é de experiência. 4
- S.b: É um espaço onde podemos trocar ideias, aprender com os outros. 7
- S.b: (...) eu preciso de falar alto daquilo que faço, não basta vir para o carro [após uma visita domiciliária] a falar daquilo que faço, eu preciso que alguém me ouça. E saber que há alguém que nos está a ouvir, ajuda-nos... 10
- S.b: Troco experiências e acabo por beber muito daquilo que recebo também. 15
- S.b: Uma educadora partilhou comigo a angústia que sentia em relação a uma família (...).  
19
- S.b: (...) onde não têm vergonha de dizer o que é que fizeram e porquê, quer tenha resultado bem ou mal. 22
- S.b: (...) eu acho que supervisão é um momento e é um espaço de confiança. (...). 28
- S.b: (...) o facto de alguém sentir necessidade de falar comigo, é sinal que a minha postura, em relação às pessoas, tem sido de alguém que está ali para ouvir e com quem os profissionais sentem que podem contar. 29
- S.b: (...) é importante que cada pessoa saiba que pode contar comigo e que me pode telefonar. (...) Individualmente. Porque nós sabemos que há pessoas que não se conseguem expor no meio de outras, não é? Porque acham que vão ser criticadas, ou porque não se sentem suficientemente à vontade. 31
- S.b: Ainda não estão suficientemente bem, não se sentem bem consigo mesmas, para poderem estar no meio dos outros. (...) se elas se sentissem muito à vontade, se aquilo que elas fazem, aquilo que elas pensam e aquilo que elas dizem fosse, estivesse bem arrumado naquilo que elas são, elas não tinham problema algum de... onde quer que estivessem, falar disso. (...) alguma coisa ainda não está no sítio certo, não está na gaveta certa. E têm receio de, ao abrir essa gaveta, sair uma coisa que não é aquilo que nós queremos contar e que os outros possam achar que não está correcto. (...) não vivem em equipa. 32

E: Mesmo se está tudo bem (ainda bem), têm que partilhar, partilhar as alegrias, os sucessos. 36

S.b: (...) se ela se sentisse... se houvesse uma equipa, ela não teria problema em dizer “Ah, não consigo. Eu fico angustiada, eu não sou capaz. Eu não sei onde é que... Não sei, preciso de ajuda.”. 37

+++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) estas equipas têm esta vantagem, de poderem partilhar estas leituras e reflexões. Mas deviam estar mais vezes juntas, para poder discutir e estudar 46

(...) em IP, há dentro das equipas um saber que se pode aproveitar (...).E dinamizar para ajudar os outros. Mas eu acho que, para isso, nós temos que estar juntos e construir. 47

S.c: (...) numa reunião, vou centrada naquilo que eu quero lá dizer e vou centrada naquilo que quero ouvir, e saio de lá igualzinha; isto pode acontecer. (...) E depois é aquela coisa também, quando o outro está a falar e não gosto dele, já não ouço. (...) tenho um preconceito que me diz que ele não faz, não como eu gostaria que fizesse, portanto, já não o ouço. 54

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) temos todos de nos socorrer uns dos outros, porque às vezes, sozinhos, não conseguimos. E não conseguimos nunca desligarmo-nos dos nossos próprios juízos de valor, da nossa postura, da nossa filosofia de vida; por vezes, é muito difícil desligarmo-nos disso para conseguirmos analisar a situação do outro. 20

S.d: (...) naquela reunião em que eu estive apenas com uma educadora, em que estivemos as duas a conversar, em que falámos sobre a família, ela falou das expectativas que tinha...

25

+++++

### **Supervisora e**

S.e: Eu acho que elas dizem que não precisam, porque não chegam ao fundo das questões, não se querem expor, eu acho que não... Se calhar, pronto, também é uma questão que nós temos que aprofundar, o facto de elas sentirem aquele espaço... de terem confiança suficiente para se exporem... 25

S.e: (...) aprofundar esse sentimento de pertença, porque eu já cheguei a pensar se valeria a pena recapitular algumas ideias sobre partilha, sobre comunicação, para criar espírito de equipa, porque acho que ainda não existe muito... sabes, também é difícil, porque vêm todos os anos pessoas novas e isso dificulta 26

S.e: E as pessoas podem assim sentir maior confiança, mais segurança ao exporem as dúvidas, as dificuldades, que já não são delas, mas da EID... 39

+++++

+++

### **Categoria 1.1.3 Transdisciplinaridade**

(1 1 3) '~/Transdisciplinaridade'

(1 1 3) /DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Funcionamento em Equipa/Transdisciplinaridade

**Description:** Via para a coesão e transdisciplinaridade das Equipas de Intervenção Directa (EID's).

+++++

### **Supervisora a**

E: Estávamos a falar da especificidade da supervisão em IP e eu gostava que tu falasses sobre o papel da supervisão na criação de toda esta conjuntura que se cria para criar IP; considerando que temos vários serviços, várias disciplinas, várias pessoas, que devem funcionar de um determinado modo, que assegure que uma qualquer seja representante de todas e daquilo que elas estão a criar num espaço comum, partilhado, que é a IP. 24

S.a: (Um espaço em que) sejam todas corresponsáveis.

25

E: Sim. Mas ainda, quando falamos em IP, defendemos este modelo, que é específico a uma intervenção com a faixa etária de 0 a 3 anos, diferente em relação à que se exige com outra população qualquer. Deve sempre haver trabalho com as famílias, diferente consoante as realidades. Mas, dos zero aos três, há uma certa especificidade que tem a ver com o ciclo de vida humano e da família, a questão da vinculação, das relações intra-familiares e da família com o meio envolvente... Como é que a supervisão pode ser uma força nesta construção? 26

S.a: É muito difícil as equipas organizarem-se sozinhas, ou melhor, é muito difícil acontecerem bons momentos de intervenção precoce, de discussão numa equipa; depois, claro, esses momentos vão ser o suporte da prática, não é? É difícil existirem esses momentos, sem antes terem existido momentos de supervisão, eu acho que estão ligados... as reuniões que as pessoas fazem com supervisão acabam por estar ligadas às reuniões que elas fazem sem supervisão. As pessoas não estão habituadas a discutir os casos de uma maneira transdisciplinar, não é? E aí a supervisão pode ajudar. Pelas questões que levanta, pela desconstrução de práticas instaladas que por vezes desafia as equipas a fazerem... Normalmente, no início, o visitador, que é a pessoa que está responsável pelo caso (acham

os outros elementos, porque ainda não sentiram que a responsabilidade é da equipa toda; parece-lhes que aquela pessoa é responsável porque é o visitador), nem tem necessidade de contar o que é que acontece nas intervenções quando vai à família. O que essa pessoa faz (e essa primeira visão, quanto a mim, é de multidisciplinaridade), é estabelecer contacto, já que está lá a assistente social, já que está lá a psicóloga, já que estão lá a enfermeira e a médica. Aproveita a proximidade e faz recados. Portanto, esta é a primeira fase que eu vejo, e que é muito difícil a equipa ultrapassar se não tiver supervisão. (...) A supervisão é fundamental para passar deste estado de somatório, para estados seguintes, porque a seguir as pessoas começam a falar e cada um vai sentindo que também é responsável, não é? Porque o próprio supervisor vai questionando, provocando a reflexão, a problematização da intervenção que está a ocorrer. Normalmente eu acho que a interrogativa, o levantar questões, funciona sempre melhor, não é? Porque não traduz uma visão ajuizadora, cria um espaço para as pessoas reflectirem acerca da intervenção... Reflectirem e planificarem o que vem a seguir, face àquelas circunstâncias que foram apresentadas e analisadas. Depois, à medida que a equipa avança, também o supervisor vai sendo mais exigente em relação a esta dimensão de a equipa se tornar mais transdisciplinar. Isto é o mais difícil de tudo, não é? Quando se sente que, quando o visitador vai à família, não vai sozinho, mas leva uma parte de cada pessoa, e que já está tudo bem misturado de forma a ser... alguém diferente do inicial, alguém enriquecido pela interacção com os pares da equipa de IP. Aí, penso que aí é quando a equipa começa, de facto, a fazer intervenção precoce e a ser equipa de intervenção precoce.

27

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) é importante nós mostrarmos que todos têm o seu papel, todos têm o seu lugar e que a presença de todos é importante.

33

(...) não deve acontecer que eu, como elemento que faz IP (...) tenha de ir procurar na Net determinados documentos que me possam auxiliar, em termos do que é que significa determinada doença, quando tenho um elemento na equipa que é da Saúde, que me pode esclarecer e que me pode ajudar a perceber melhor.

34



(...) eu acho que tem que se partilhar aquilo que se sabe, que se vive, para se receber orientações, para se receber ajuda e para pôr os outros também implicados no processo, como deviam ser corresponsáveis (...). 35

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) se as pessoas todas estiverem preocupadas com a situação em si, se a filosofia de actuação for o trabalhar em situação, o ver os progressos ou os processos, toda a dinâmica daquela família, daquela criança... se todas estiverem em função desse objectivo, dessa filosofia de actuação, acabam por passar para segundo plano as suas frustrações pessoais. Assim, não há assuntos de nove pessoas, mas da equipa; não há uma falha individual, mas uma falha da equipa. 18

+++++

### **Supervisora e**

S.e: Externalizar, no fundo... É mais fácil, do que fazer uma análise centrada na pessoa, e a pessoa não se sentir em casa, acho que é uma boa ideia. 37

S.e: Sim, ajuda a descentrar, de facto, da pessoa, que deixa de ter esse peso tão grande, e a ituar a responsabilidade na EID. 38

+++++

+++

### **Categoria 1.1.4 Trabalho em equipa**

(1 1 4) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Funcionamento em Equipa/Trabalho em equipa

**Description:** Trabalho em Equipa - com as EID's, com as outras supervisoras, com a Equipa de Coordenação Distrital (ECD), permite trocar experiências, conhecimento, sentimentos; esta troca promove o apoio interpessoal. Trabalho reflexivo, de auto-análise/avaliação, individual e em equipa de supervisoras e com ECD.

+++++

**Supervisora a**

S.a: Depois, o ano passado, não senti tantas orientações e isso acho que me fez...também é necessário haver orientações mais precisas em relação à supervisão. O ano passado senti-me mais perdida, acho que tem que haver reflexão sobre a supervisão, e não pode ser por uma pessoa só...

E: Tu queres dizer, *tem que haver uma equipa de supervisores.*

S.a: Sim, sim, sim. Ou, pelo menos, ou mesmo que não exista uma equipa, tem que haver uma grande articulação com a equipa de coordenação.

E: Tem que haver espaço de reflexão.

S.a: De reflexão e de encontro por uma série de questões, não é? E este ano tem havido mais, no ano passado senti-me um bocadinho perdida... Não é o ser, o estar e saber, é o ser mais o saber, que fazem o estar. Neste sentido, no ano passado eu era muito mais ser, o meu estar era muito mais ser do que saber; embora eu fizesse o meu melhor possível. Mas se a supervisão existe para pôr a funcionar equipas, tem também que existir como equipa, porque senão nunca vai ter uma visão de equipa e portanto, como é que alguém transmite uma coisa que não faz? Para mim é difícil haver este dom. Porque nós temos sempre tendência para escorregarmos se estivermos sozinhos a pensar determinada coisa, não é?

Claro que depois a supervisão, como é sempre feita em equipa (à EID), e como há partilha e há troca, não é unilateral. Também ajuda. Porque, o supervisor nunca está sozinho, está sempre em equipa. Se está a intervir em equipa e se tem que integrar-se, e transformar e ser transformado, obrigatoriamente, não está sozinho, portanto, quanto mais não seja, tem a visão junto com a EID, não é? 36

+++++

**Supervisora b**

S.b: Estou mais livre, sinto-me mais motivada, dou-me mais. (...) este ano tenho mais duas pessoas, supervisoras, com quem posso partilhar. Quando se está sozinha, há um peso maior, uma responsabilidade acrescida. 16

+++++

**Supervisora c**

S.c: (...) o trabalho em equipa. 51

+++++

**Supervisora e**

S.e: (...) depois de termos aquela reunião em que a Sup. B falou um bocadinho sobre aquela forma de funcionar [metodologia de organização das reuniões de EID e de Supervisão] e de ver que proveito traz isto para as nossas reuniões de supervisoras (...). 9

+++++

**Categoria 1.2 Suporte às EID's'**

(1 2) '~/Suporte às EID's'

(1 2) /DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's

**Description:** Suporte às EID's através de uma postura equilibrada, consistente, coerente, corajosa e única.

+++++

### **Supervisora a**

E: Apesar de, desde que cheguei a Aveiro, e comecei a ler os relatórios de avaliação de final de ano, eu ter verificado que, em todas as equipas, era pedido supervisão, especialmente pelos educadores. 29

S.a: Sim, sim, sim, sim. Porque já havia. Mas inicialmente, se calhar também um pouco como as famílias, as pessoas querem conhecer, querem ver o que é que vai acontecer, descobrir: afinal, quem é esta supervisora? Ou melhor, com que funções é que ela se identifica mais? E depois, ganham-se as equipas, no sentido de elas perceberem que é importante a supervisão e que é importante serem autónomas. Ontem, por exemplo, na EID 12, a dinamizadora, dizia “Ah, mas nós somos autónomos. Mas nós também temos...” Autónomos no sentido de “Nós também temos o poder de decisão, quer dizer, nós não podemos estar sempre à espera que os outros... seja a educação, seja outro ministério qualquer, nos diga o que é que nós vamos fazer em intervenção precoce. Não, nós é que temos que decidir.” E isto, normalmente as equipas não falam muito... não agarram muito este poder. Poder, claro, no sentido positivo. 30

+++++

### **Categoria 1.2.1 Encontro/apoio**

REPORT ON NODE (1 2 1) '~/Encontro/apoio'

+++++

(1 2 1) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's/Encontro/apoio

*Description:* Encontro entre EID e supervisora num espaço que é da EID, com o objectivo de prestar acompanhamento superviso à EID.

+++++

**Supervisora b**

S.b: (...) a forma como nos recebem, como gostam que estejamos lá com elas (...).  
18

S.b: É importante que as pessoas, em equipa, consigam ver-me como uma supervisora, que se esforcem por estarem todas no dia em que eu estou (...).  
30

S.b: (...) se calhar devia levar uma ordem de trabalhos para as equipas onde vou fazer supervisão. Só que considero que, nesse dia, não vou lá dizer nada, vou estar com... é como se eu entrasse num espaço que é delas.  
62

+++++

**Supervisora c**

S.c: É uma ajuda que eu posso dar às outras pessoas (...).  
4

S.c: (...) é mesmo entreajuda, no fundo, não é? Portanto, estamos todos ao mesmo nível enquanto construtores de saber. 9

+++++

### **Categoria 1.2.2 Visão Distanciada**

REPORT ON NODE (1 2 2) '~/Visão Distanciada'

(1 2 2) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte à EID's/Visão Distanciada

**Description:** Inclui uma visão mais distanciada e esclarecida, portanto, mais esclarecedora para os supervisandos, do Real em análise.

+++++

### **Supervisora a**

S.a: Eu entendo como uma visão que não tem a ver com a hierarquia, tem a ver com uma visão um pouco mais acima, uma visão um pouco mais global, (...) não é uma visão tão misturada com a realidade, uma visão que possa ser mais imparcial, de alguma coisa que está a acontecer. E por outro lado, que essa visão possa ajudar a pessoa, ou as pessoas que estão na função prática. 3

E: Directamente envolvidas. 4

S.a: Directamente envolvidas em qualquer coisa que esteja a ser supervisionado, não é? (...) para mim, tem a ver com uma visão de alguma coisa que... há qualquer coisa que aconteceu, há uma visão, uma observação sobre algo que aconteceu ou que está a acontecer na prática e que poderá ajudar essa prática de uma maneira mais... mais segura, porque

poderá ser analisada de uma forma mais imparcial, de uma forma mais rigorosa. Acho que é isso. E é uma visão de alguém que, à partida, deverá ter... poder analisar o que é que está a acontecer, e poder ajudar no sentido de reflectir sobre essa análise. 5

S.a: A intervenção precoce, acho que é mais uma vez uma visão, um pouco global, daquilo que está a acontecer numa equipa que é multidisciplinar, não é? Uma visão acima, não por ser hierarquicamente mais importante, uma visão acima porque se consegue distanciar um pouquinho da prática; porque as pessoas, normalmente, estão tão imbuídas, tão... 16

E: Envolvidas. 17

S.a: Envolvidas, que não conseguem ver. E acho que é no sentido de ajudar as pessoas que estão a fazer IP no sentido mais directo, ou seja, na intervenção que elas têm junto das famílias e das suas crianças. 18

S.a: a supervisora tem uma visão mais exterior, outra experiência 20

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Eu procurei tranquilizá-la, ouvi-a., dei-lhe algumas dicas, entre aspas, daquilo que poderia ser uma forma de intervenção, e de minimizar a angústia que ela sentia. Passadas umas três semanas, (...) declarou que tinha gostado daquilo que eu tinha dito. (...) ela gostou e foi aceite por todos, não se tinham lembrado daquelas possibilidades. 20

S.b: (...) elevar [redimensionar e devolver ao grupo] as preocupações, e ajudar a misturar aquela amálgama de emoções e pensamentos (...). 24

S.b: (...) a reunião não é só para analisar as situações, para ajudar a criar formas de intervenção ou estratégias, para partilhar, para dar o nosso parecer (...). 84

+++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) tem que ter uma capacidade de ouvir todos os outros serviços, não é? 19

E: E todas as outras disciplinas. 20

S.c: Todas as outras disciplinas. E poder, portanto, afunilar ou canalizar aquilo que é fundamental, que interessa. (...) 21

+++++

### **Supervisora d**

S.d: Às vezes são coisas óbvias, mas o nosso envolvimento nas situações não nos permite ver com clareza. (...) quando andávamos todos perdidos, sem saber o que fazer, já ninguém conseguia parar e ver os aspectos positivos, as potencialidades que havia naquela família e naquela mãe... foi preciso vir a supervisora e dizer: “Calma lá que não é nada... Vocês não estão a ver bem, e isto, e isto?”. 11

S.d: O desgaste do trabalho e os fracassos na nossa relação com aquela família já tinham sido de tal forma, que não conseguíamos ver mais nada. E foi preciso uma pessoa de fora (isto é, não pertencendo directamente à equipa) falar, questionar, ajudar-nos a ver. 14

### **Supervisora e**



S.e: (...) já procuro fazer isso, já tento dar-lhes... outra maneira de olhar para o problema, ou de explorarem outras coisas dos contextos que estão à volta, para não focalizarem só..., porque, como são situações complexas, uma pessoa sente-se a afundar, e fica tão envolvida nos problemas das famílias que não consegue ver mais nada. 13

+++++

### **Categoria 1.2.3 Continuidade**

REPORT ON NODE (1 2 3) '~/Continuidade'

(1 2 3) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE/Suporte às EID's/Continuidade

*Description:* A supervisora deve ser uma presença regular e frequente junto das EID's, apoiando o seu percurso, garantindo continuidade no tratamento das questões, favorecendo o crescimento das EID's.

+++++

#### **Supervisora b**

S.b: (..) a supervisão tem que ser contínua, tem que ser constante e não pode ser só de vez em quando. 17

S.b: (...) no final do ano, estará muito melhor; este ano, posso ser mais regular e... (...). E mais frequente. (...) Não é que nós vamos fazer o papel dos outros, nem os outros o nosso papel, mas estamos mais próximos (...). 57

+++++

#### **Supervisora c**

S.c: (...) eu acho que a supervisão devia ser uma coisa constante e contínua (...).  
7

S.c: (...) a supervisora devia ter menos concelhos. (...) Para poder estar mais vezes com cada EID.  
40

+++++

### **Categoria 1.2.4 Optimização da Equipa**

REPORT ON NODE (1 2 4) '~/Optimização da Equipa'

(1 2 4) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's/Otimização da Equipa

*Description:* Objectiva a optimização do funcionamento da EID, apoiando/propondo dinâmicas de trabalho/organização interna, em termos de orientação para a tarefa e de gestão das emoções, conflitos, etc. Facilita a aplicação dos instrumentos de avaliação e intervenção disponíveis no programa.

+++++

### **Supervisora a**

E: E tu sentes que os sucessos, os pequeno sucessos, pequenos no sentido de serem um bocadinho de cada vez e que vais alcançando com cada equipa, na vez seguinte que estás com elas, sentes que há um retomar do ponto em que se tinha ficado, ou achas que há retrocesso? Como é que tu sentes essa evolução? As equipas não são todas iguais neste processo, também são diferentes. Estou a dizer isto porque, quando eu era supervisora, sentia muitas vezes que parecia que se alcançava um objectivo ou...

S.a: Determinado patamar e depois voltava-se atrás, não é? Eu acho que isso tem a ver com determinados elementos da equipa. Eu não sei, posso não estar a pensar bem, mas o que tenho sentido é que a equipa, às vezes, parece que alcança determinado patamar, mas há elementos que são mais estabilizadores e há outros que são destabilizadores, vá lá, da precisão, da harmonia relativamente a determinados valores e a determinadas coisas que se tentam implementar. E há reuniões que acontecem de determinada maneira porque, as presenças são x e outras que acontecem de determinada maneira porque as presenças já são y. Mas acho que também há uma tendência: há elementos mais resistentes, que tendem a vir sempre cá atrás. Portanto, na próxima discussão, mesmo que se tenha pensado que se avançou, é preciso recuar; e depois há esta mobilidade das pessoas, a equipa que era o ano passado, não é este ano. Se houver uma base que seja realmente a mesma e que seja estável, e que já tenha desenvolvido determinadas coisas, por exemplo, a EID 4: como tem a C., que tem permanecido, algumas educadoras e outros elementos, formou-se como que um núcleo que aguenta a mobilidade de alguns elementos, em especial de algumas educadoras. 39

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Por exemplo: nós temos o nosso plano de actividades para fazer; temos de fazer, temos de cumprir, de começar a elaborar; o deixar espaço, o dar uma folha a cada elemento para começar a registar o que deseja pôr no documento, não tem consequências (positivas); as coisas não vão, não acontecem, não sei o que se passa (...). 38

S.b: Organizem o trabalho em equipa de tal maneira que uma parte da reunião, no final, ou no início, como acharem melhor, seja destinada a actualizar a correspondência.” Deste modo, podem ajudar-se mutuamente. 39

S.b: Eu (...) posso ter mais facilidade em fazer um texto escrito mas, outra pode não ter capacidade, não ser capaz, não... as palavras não saírem. Ali, na equipa, é feito com todos. 40

E: (...) até pode funcionar como elemento agregador. 41

S.b: Exactamente, uma dá uma ideia, outra dá outra e escreve-se naquela hora. Pronto, fica o trabalho feito (...). 43

S.b: Disse-lhes: “Quando vos é pedido um plano de actividades, o que precisam incluir? Quem são vocês? Onde é que vocês estão? Qual é a vossa área de influência? Onde é que vocês se situam? Que recursos existem? Não está cá nada. O que é que vocês se propõem a fazer?” 63

S.b: Quando uma equipa chegar a este ponto, em que é capaz de filtrar o nível de discussão dos assuntos, separando o que se discute em supervisão, e o que se discute nas reuniões internas da EID, então está tudo feito! 93

+++++

### **Supervisora c**

S.c: Que essa equipa tenha objectivos, tenha metas, crie elos de ligação para saber ouvir as dificuldades (...). 8

S.c: (...) o papel de supervisor é muito difícil. Como é que ela consegue dar formação, aplicar e apoiar estratégias de resolução de conflitos nas equipas? 56

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) ajuda a planear, a organizar, não só o funcionamento da própria equipa, como também a gerir, por vezes, emoções, conflitos, sentimentos em termos de trabalho de equipa. 6

S.d: Há muitas situações que poderão originar algum conflito. E temos que saber usá-lo para crescermos (...). 19

E: Mas o nosso grande objectivo é... 27

S.d: Pois. É ajudar as EID's a funcionarem em equipa, a apoiarem-se internamente. 28

S.d: Eu gostava de conseguir que os técnicos entendessem que deve ser a equipa a ir ao encontro da família, não o contrário (...) que entendessem ou sentissem a necessidade de discutir essas situações em equipa. Não é pescadinha de rabo na boca, é confluência das duas vertentes para o mesmo objectivo (...). 34

+++++

### **Categoria 1.2.5 Mediação**

REPORT ON NODE (1 2 5) '~/Mediação'

(1 2 5) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's/Mediação

**Description:** Mediação entre EID's, ECD, Comunidades (incluindo serviços subscritores da IP) e famílias, com o objectivo de facilitar o funcionamento em rede, de base comunitária, bem como agilizar a passagem de informação (recíproca) entre os elementos dos diferentes níveis hierárquicos em IP.

+++++

## **Supervisora a**

S.a: Depois há outras coisas que eu faço nas reuniões, muitas vezes, que é fomentar que as equipas se dêem a conhecer e criem mecanismos de sinalização. 59

E: Nas comunidades... 60

S.a: Porque eu acho que é importante, principalmente que elas pensem se as sinalizações estão a acontecer, e se sim, de uma forma correcta. 61

E: Como é que tu vêes a mediação que a supervisão pode fazer entre a equipa de coordenação e as EID's? 66

S.a: Eu penso que, como é difícil a equipa de coordenação estar com as equipas de intervenção directa, a mediação passa muito pela supervisão. Mas penso também que a informação passa pela supervisão, mas não é da sua competência; acho que é bom distinguir entre supervisão e equipa de coordenação. As EID's têm que perceber que foi uma orientação da equipa [de coordenação]. Não foi da supervisão, não é? A supervisão tem que fazer cumprir, mas as orientações não emanam directamente da supervisão. 67

E: A supervisão dá suporte para que as coisas se possam cumprir. 68

S.a: Exacto, em relação ao plano de actividades, por exemplo: é uma exigência da equipa de coordenação, e eu tenho procurado demonstrar-lhes como isso é importante para elas na prática. E, por outro lado, que elas cumpram, quando estão atrasadas nos prazos. Mesmo em relação a pedidos de outras estruturas, por exemplo, das ECAE's [Equipas de Coordenação de

Apoios Educativos]. Eu lembrei às EID's: "Atenção, ainda não mandaram as fichas e eles não têm dados para confrontarem; é importante mandarem.". E para cumprirem, porque era isso que estava nas orientações. Mas a pergunta era... 69

E: Como é que tu vias essa mediação. Ou melhor, como é que tu vês o teu papel?  
70

S.a: Eu acho que tem que haver... é obvio. Porque é assim, a equipa de coordenação não pode estar com as equipas constantemente, a não ser nas reuniões inter-equipas, tem que... a informação tem que ser passada através da supervisão, não me parece que possa ser de outra maneira, não é? (...) Por outro lado, acho que tem que haver suporte da equipa de coordenação, à supervisão... (...) a supervisão tem que reunir e acho que, nisto, a equipa de coordenação, devia ser um bocadinho exigente. Eu também não tenho a solução, só estou a dizer aquilo que eu acho que, na prática, devia acontecer. (...)  
71

+++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) Mas, normalmente, a pessoa nunca está isolada, não é? Porque é assim, a pessoa pode querer ajuda para ela; mas essa ajuda, depois, ela tem que ser alargada aos outros.  
14

E: Porquê? 15

S.c: Porque ela nunca é a única a trabalhar. Ela está (ou deverá estar) em rede... quer dizer, nós estamos aqui mas estamos sob o círculo de muita gente, não é? Acho que há uma roda à nossa volta que está sempre aberta. Portanto, o nosso saber não é só para nós, é para depois passarmos aos outros. 16

S.c: (...) em termos de supervisão (...) será mais um mediador das reuniões, e tem também a sua experiência. 18

E: Lembra-te que o supervisor, para além do acompanhamento e do suporte, o supervisor em IP tem a responsabilidade, formal, de representar a ECD distrital e de fazer cumprir

aquilo que está previsto na legislação para IP, não é? Não achas?  
23

S.c: Pois. 24

S.c: (...) a gente sente que a supervisora de IP tem obrigação de defender aquelas crianças e aquelas famílias, não é? Ela e a ECD têm de garantir que (...) a essas crianças e a essas famílias lhes sejam prestados, efectivamente, os serviços que elas precisam e requerem. Eu acho que é o fundamental (...). 25

S.c: Tem que se ser também, em alguns momentos, directivo [o supervisor], e impor o atendimento aos direitos das crianças e das famílias. Nunca os deixar esquecer.  
27

S.c: (...) defenderem o que é importante para as famílias e para as crianças (...). 35

S.c: Há outra preocupação minha, mas que nem sei bem se é papel da supervisora. Eu acho que uma EID tem de se afirmar na comunidade, tem de dizer “Estamos aqui, fazemos isto!” Muitas vezes, não têm visibilidade. E, no fundo, estão a trabalhar em prol daquela comunidade e a melhorar as condições de vida daquelas famílias... Eu acho que é importante ter visibilidade, não é? A supervisora pode ajudar nessa consciencialização, e apoiar acções da EID nesse sentido... 49

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) mesmo que a supervisão se dirija simplesmente para uma pessoa, acho que tem que haver sempre a perspectiva de que a pessoa faz parte de um todo, está envolvida, em termos de objectivos, de filosofia, de dinâmica. 10

E: E como é que tu te vês na interface com a equipa de coordenação distrital? 41



S.d: Vejo que daí virá o apoio, o conhecimento, para receber e passar às EID's. (...).

42

+++++

### **Supervisora e**

S.e: Então, tento sempre alargar um bocadinho mais o âmbito para que elas possam ver outras coisas, em termos de redes de suporte, formais e informais, e outras fontes onde possam ir buscar forças, quer para elas próprias quer para as famílias...

14

+++++

### **Categoria 1.2.6 Escuta**

REPORT ON NODE (1 2 6) '~/Escuta'

(1 2 6) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's/Escuta

**Description:** escutar activamente os profissionais de IP, demonstrando estar envolvida (a supervisora) com os problemas que afectam a EID, devolvendo ao outro a sua compreensão da mensagem, oferecendo oportunidades de reformulação.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: E acho que sou uma supervisora que gosta mais de ouvir (...). 55

+++++

**Supervisora c**

S.c: (...) o pior [mais difícil] é ouvir, porque elas têm que ouvir muitos profissionais (...).

33

+++++

**Supervisora d**

S.d: (...) temos que ser, sobretudo, o elemento aglutinador de todas as perspectivas que a equipa tem perante as situações. 7

+++++

**Supervisora e**

S.e: Às vezes sinto alguma dificuldade na forma como coloco as... sinto-me a ter alguns cuidados na forma como transmito para não ferir susceptibilidades, porque não quero de maneira nenhuma pô-las em causa e sinto que, uma ou outra vez, isso pode acontecer.

36

+++++

+++++

**Categoria 1.2.7 *Feedback* crítico**

REPORT ON NODE (1 2 7) '~/Feedback crítico'

(1 2 7) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Suporte às EID's/*Feedback* crítico

**Description:** O supervisor ouve e observa a EID e a intervenção feita; devolve à equipa a sua leitura, o que compreendeu dos acontecimentos; abre o cenário para o equacionar de vias de acção.

+++++

### **Supervisora a**

S.a: É. Por vezes, a equipa fala, em supervisão, das várias intervenções que já tentou com uma determinada família, sem nunca ter havido resultados positivos: a equipa nunca conseguiu ajudar e, muitas vezes, parece que já esgotou todas as possibilidades; então, o supervisor consegue abrir uma outra via, que eles nunca imaginariam, porque... 19

S.a: Aconteceu-me, na EID 2, poder ajudar, quando a equipa estava num momento de “desespero”. Casualmente, encontrei-me com aquela mãe, depois de termos discutido a intervenção que estava num impasse; a posição da equipa era “Ela não faz isto, ela não faz aquilo, ela não faz aquilo. Já tentámos isto, já tentámos aquilo.” “Então mas, de todas as coisas que vocês tentaram, o que é que ela vos disse? O que foi que ela quis? O que é que foi importante? Vocês ouviram-na? Ouviram-na falar das coisas dela?” Porque eles diziam que a mãe não falava, não estabelecia contacto visual com as pessoas... mas, o que é certo é que ninguém tinha ouvido, de facto, a família. E não pode haver intervenção precoce se não se ouvir a família. 23

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) se alguém nos diz o que fizemos bem ou menos bem, ajuda-nos a redireccionar a nossa prática; e sentimo-nos motivadas para continuar, se esse alguém nos disse que estamos a fazer bem. 12

S.b: (...) eu preciso que alguém me diga quando é que eu estou a fazer bem, também. E também preciso que alguém olhe para mim com... às vezes não preciso que me digam, basta a forma como olham para mim. (...) o rosto também ajuda, eu tenho que ter um rosto. Uns ouvidos e um rosto. 13

S.b: (...) eu posso ir só como ouvinte mas, a dada altura, também tenho de intervir, também tenho que dizer o que penso das coisas. 23

+++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) o conhecimento de fora também tem que chegar; e é a supervisora que vai ter esse papel. 44

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) ajuda a arranjar uma... a chegar a um caminho, a uma solução, se é que existem soluções (...). 5

+++++

### **Supervisora e**

S.e: (...) eu disse-lhes que sentia que estávamos a ter um problema na nossa equipa, e que gostaria de falar um bocadinho sobre aquilo para ver, também, o que é que surgia, o que é que elas achavam... 11

+++++

+++++

### **Categoria 1.3 Via para a mudança**

REPORT ON NODE (1 3) '~/Via para a mudança'

(1 3) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Via para a mudança

**Description:** É uma via facilitadora da mudança. Facilita a aplicação dos princípios e das dinâmicas, dos instrumentos de avaliação e intervenção disponíveis no programa.

+++++

#### **Supervisora a**

S.a: Mas eu penso que a implementação do PIAF, do *Crescer (...)*, a aplicação da escala, a Growing Skills II, tem que ser trabalho dinamizado pela supervisora (...). Em algumas EID's, as pessoas têm falado muito do *Crescer (...)*.  
76

Sa: Eu apoio as equipas nesse trabalho, embora insista sempre com as pessoas para que, assim que possam, façam a formação. 77

[A entrevistada referiu a sua preocupação pelo facto de qualquer pessoa poder adquirir os materiais *Crescer (...)*, mesmo sem ter feito a respectiva formação. E a sua convicção de que deveria haver uma formação específica para supervisoras, no sentido de as habilitar a apoiar os profissionais de IP na aplicação do currículo de IP *Crescer*: do nascimento aos três anos]. 78

+++++  
+++++

### **Categoria 1.3.1 Espaço de formação**

REPORT ON NODE (1 3 1) '~/Espaço de formação'

(1 3 1) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Via para a mudança/Espaço de formação

**Description:** Espaço de Formação garante do desenvolvimento de uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva, através do desenvolvimento de uma abordagem estimulante, sensível e promotora da autonomia das famílias e dos profissionais.

+++++

#### **Supervisora a**

S.a: Sempre, para mim, sempre, sempre, acho que qualquer opinião que eu dou, relativamente aos casos, tem sempre a ver com o princípio de ser honesto com a família e, muitas vezes, isso é o último recurso. Muitas vezes, quando tudo parece negro, quando tudo parece não resultar e não sabemos o que fazer a seguir, ou há interferência de outras coisas muito dramáticas, como as comissões [de Protecção a Jovens e Menores em Risco], e os tribunais... Muitas vezes as pessoas não sabem o que dizer ou fazer; eu acho sempre que é assim: a minha opção, seria sempre ser honesta. Quer dizer, se eu tenho um problema, se eu tenho um problema que é não saber como os vou ajudar, eu tenho que lhes dizer que tenho este problema, não é? Quer dizer, assim, “Não, eu estou com este problema, eu não posso... mesmo que seja... a Comissão vai intervir, o tribunal vai intervir. Não tem nada a ver comigo, eu não vos posso ajudar neste sentido, só vos posso ajudar enquanto pessoa. E é aqui que eu acho que entra o ser. E enquanto pessoa, enquanto ser humano que vos pretende ajudar e que também não sabe como...peço-vos que me digam como posso ajudar-vos!” Eu acho que a honestidade é sempre aquilo que apoia qualquer relacionamento de amizade. E eu acho que a amizade também é fundamental no trabalho com as famílias, não vejo de outra forma, eu, pessoalmente.

S.a: Normalmente, também dedico reuniões a temas específicos e pertinentes a uma determinada EID; por exemplo, a Schedule of Growing Skills [escala de avaliação de desenvolvimento]. Ou quando alguém tem informação sobre determinada deficiência, promovo de modo a passar para outras equipas, porque há síndromes iguais em apoio noutras equipas. 62

+++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) significa tentar passar para os outros para se poderem aplicar e melhorar a prática (...). 6

S.c: Será também sempre alguém que deverá estar informado teoricamente sobre as coisas. 22

S.c: (..) o supervisor vai ser capaz de construir... conseguir que estejamos a falar daquela família e daquela criança, com a mesma sensibilidade, com dignidade e com respeito, como se ela estivesse presente, mas numa sala fechada em que ela não está... 28

S.c: (...) há uma postura que é sempre equilibrada e que fala sempre num mesmo sentido (...). 30

S.c: (...) ela é uma mais valia, é uma pessoa que leva formação, que enriquece a acção que a EID desenvolve. 41

+++++

### **Supervisora d**

S.d: Voltar atrás na nossa acção, significou conseguir voltar a ver as potencialidades, as forças (...). 13

S.d: (...) que os profissionais percebam que é importante a intervenção ser feita na família, no contexto familiar. Eu defendo isso. Não é numa salinha muito bonitinha, onde a criancinha vem, que resolvem o problema... É no local onde a criança e a família vivem, todos os dias 33

+++++

### **Supervisora e**

S.e: (...) a capacitação (...). (...) eu acho que, apesar de tudo, nós continuamos muito na posição: nós somos os técnicos, nós temos o saber, portanto, o colocar-mo-nos na posição de parceria com as famílias é uma coisa muito difícil de fazer... 33

S.e: (...) a questão de não deixarmos que os nossos valores se sobreponham, de desvalorizarmos, às vezes só pelo não verbal, se não valorizarmos na intervenção aquilo que a família é ou pensa, ou que nos está a transmitir, são realmente coisas difíceis de se fazer. 34

+++++

+++++

### **Categoria 1.3.2 Reflexão, Introspecção**

REPORT ON NODE (1 3 2) '~/Reflexão, Introspecção'

(1 3 2) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Via para a mudança/Reflexão, Introspecção

**Description:** É um espaço de questionamento, reflexão, análise, introspecção; implica rever, visitar o vivido.



+++++

### **Supervisora a**

E: A EID 6 não tem psicóloga, pois não?

43

S.a: Não tem. E faz falta, faz falta. E o grau de aceitação dentro da equipa não é igual, em relação à supervisão, é diferente. Há pessoas que aceitam mais, há pessoas que aceitam menos. E depois, o que me preocupa mais, é que é uma equipa que tem necessidade de intervenção em coisas básicas, da essência da IP, como os cinco valores essenciais, como o facto de elas não estarem a tê-los em conta na sua intervenção. E quando intervêm, não estarem a pensar em IP, não estarem a seguir este modelo de IP. (A minha) não pode ser uma postura autoritária, mas em determinado tipo de circunstância, é necessário que dê um abanão às pessoas, que as deixe a questionar se, de facto, estão a pensar bem.

44

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Há um momento em que nos confrontamos com aquilo que fizemos e que correu bem, e com o que não correu tão bem.

5

S.b: Onde podemos reflectir a nossa prática.

8

S.b: (...) se falamos daquilo que fazemos, esse é já um momento de reflexão.

11

+++++

### **Supervisora c**

S.c: Acho que tem muito a ver connosco, com a forma como nós crescemos e encaramos o mundo e a sociedade, as pessoas com dificuldades, com necessidades, e como respeitamos os valores que elas também têm. Eu acho que isso tem muito a ver com quem vai lá (o interlocutor) e com a forma como depois leva o caso à EID, e como reflecte, individualmente e em equipa, a sua própria intervenção. A reflexão na EID e na supervisão tem que ser com o maior dos respetos, com dignidade, para poder ajudar efectivamente (...). 29

S.c: Eu acho que as pessoas reagem bem a um texto que sensibilize e que apele às formas de estar com as famílias; as pessoas reflectem, discutem (...). 43

S.c: (...) tem que ser lido, e discutido. Há muito poucos hábitos de leitura. 45

S.c: É muitas vezes necessário fundamentar porque é que eu estou a pensar fazer isto com esta família ou porque é que é assim. 48

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) perante uma equipa e perante um trabalho de equipa, haverá sempre necessidade de alguém, de um elemento que, ao mesmo tempo que lança questões, as discute (...). 4

S.d: Lançou uma série de questões para a mesa e nós voltámos... atrás em termos da nossa postura com a família, dos nossos sentimentos em relação àquela família. 12

S.d: É uma pessoa que está ali para questionar... quando eu digo questionar é questionar pela positiva. Para chegar a um ponto positivo; evoluir-se positivamente. 15

+++++

### **Supervisora e**

S.e: (...) ajudar os técnicos da nossa equipa a reflectir, quer sobre as situações propriamente ditas, quer muito sobre as nossas atitudes. 4

++++  
++++

### **Categoria 1.4 Garante dos direitos**

REPORT ON NODE (1 4) '~/Garante dos direitos'

(1 4) DEFININDO SUPERVISÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE (IP)/Garante dos direitos

*Description:* A supervisora é corresponsável pelo cumprimento dos direitos das famílias/das crianças.

++++

### **Supervisora c**

S.c: (...) a gente sente que a supervisora de IP tem obrigação de defender aquelas crianças e aquelas famílias, não é? Ela e a ECD têm de garantir que (...) a essas crianças e a essas famílias lhes sejam prestados, efectivamente, os serviços que elas precisam e requerem. Eu acho que é o fundamental (...). 25

S.c: Tem que se ser também, em alguns momentos, directivo [o supervisor], e impor o atendimento aos direitos das crianças e das famílias. Nunca os deixar esquecer. 27

S.c: (..) o supervisor vai ser capaz de construir... conseguir que estejamos a falar daquela família e daquela criança, com a mesma sensibilidade, com dignidade e com respeito,

como se ela estivesse presente, mas numa sala fechada em que ela não está...  
28

S.c: (...) a supervisora também devia ir a algumas famílias, devia acompanhar...  
38

Sc: (...) Poder ir ver in loco com o interlocutor, se no fundo o que se discutiu deu resultado, portanto, confirmar... eu acho que, por vezes, há pessoas que não se empenham tanto profissionalmente, como deviam. E tenho muito medo que as pessoas por vezes possam dizer que está tudo a correr bem e não está!  
39

++++  
++++  
++++

## Área 2. PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP

REPORT ON NODE (2) '/PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP'

(2) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP

### Categoria 2.1 Rever/revisitar

REPORT ON NODE (2 1) '~/Rever/revisitar'

(2 1) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Rever/revisitar

**Description:** Rever/revisitar o registo após algum tempo; fazer balanço; reequacionar, eventualmente.

++++

**Supervisora a**

S.a: Essas coisas ficam arrumadas logo, não é? Há outras que ficam sempre um bocadinho em aberto; muitas vezes eu vou atrás ver os registos que tenho das reuniões, porque são muitas equipas e, às vezes, não tenho tudo presente e posso esquecer-me de alguma coisa, mas faço sempre um balanço. Normalmente, não faço só o balanço neste dia [aquele em que ocorreu a

reunião], porque o balanço deste dia é sempre diferente do balanço do dia a seguir. Mas isso agora é dificuldade minha... É mais impulsivo, menos concreto?...

63

E: Mas se calhar o mais impulsivo também é importante.

64

S.a: Sim, sim. Dá para ver o crescimento, ou não. E registo se há coisas mais importantes, que também vou registando, mesmo quando há discussão de casos, porque é muito difícil ficar com os casos todos na cabeça. Normalmente, registo as coisas que me parecem essenciais, durante a reunião, e isso depois vai-me ajudar nas seguintes.

65

+++++

**Supervisora e**

S.e: Acho que me falta, a mim, enquanto supervisora, falta-me tempo para aprofundar essas questões, falta-me tempo para reflectir; para, de umas reuniões para as outras, ver o que é que não está a funcionar bem, o que é que eu quero colocar ao grupo, no encontro seguinte, ou discutir com vocês [ECD], ou pedir ajuda... (...).

21

+++++

+++++

**Categoria 2.1.1 Cumprir compromissos**

REPORT ON NODE (2 1 1) '~/Cumprir compromissos'

(2 1 1) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM  
IP/Rever/revisitar/Cumprir compromissos

**Description:** Cumprir compromissos/responsabilidades assumidos pela própria supervisora e/ou lembrá-los à EID.

+++++

### **Supervisora a**

S.a: Há sempre uma parte que eu preparo e há sempre uma parte que eu deixo em branco.  
50

E: Em aberto. 51

S.a: Em aberto, sim, em aberto. Embora às vezes seja uma pequena parte, porque já tem acontecido eu ter uma reunião completamente programada, ou planeada, e depois ter que alterar... Ainda ontem, na EID 12, o que eu tinha preparado para fazermos, não fizemos, fizemos outras coisas. E se há alturas em que eu acho que é importante insistir: está programado e tem que ser feito, há outras em que eu acho que não posso fazer isso, que tenho que me adaptar. 52

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) é importante se nos comprometemos a levar uma escala de avaliação, um texto, qualquer coisa, não podemos esquecer-nos de o fazer. Eu comprometer-me e depois não cumprir, mostrar afinal que não fiz o meu *tpc*... 47

+++++

**Supervisora e**

S.e: (...) há uma coisa que eu acho que não estou a fazer bem: habitualmente não tenho tempo de fechar a tarefa, digamos assim; a reunião acaba, eu normalmente tomo nota das coisas que ficam pendentes para eu fazer, portanto, tenho o meu registo de reunião, mas de coisas que tenho para fazer imediatamente ou no dia a seguir; tomo nota na agenda, porque senão a minha cabecinha não chega lá, e pronto, fico com essas preocupações, cumpro-as, mas depois só volto a pensar na reunião na quarta-feira seguinte, porque temos a reunião na quinta-feira. 15

++++  
++++

**Categoria 2.1.2 Analisar em registos**

REPORT ON NODE (2 1 2) '~/Analisar em registos'

(2 1 2) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Rever/revisitar/Analisar com base em registos

*Description:* como suporte à reflexão e planificação da intervenção supervisiva.

++++

**Supervisora a**

S.a: Normalmente, vejo (excepto na primeira reunião, que é sempre diferente, não é?) o que é que se discutiu nas reuniões anteriores, se ficaram coisas em aberto, se há coisas práticas, informações, etc., que ainda não dei àquela equipa. Procuo registar relativamente a formulários entregues ou não, informações sobre formação, etc (...). 53

S.a: Para já, ficam sempre coisas em aberto que podem passar para as reuniões seguintes. Nesse caso, aponto para a próxima reunião. Para não me esquecer que é necessário falar.

56

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) na véspera de uma reunião, eu costumo ir ver o que registei na última vez que estive com essa equipa (...). 46

S.b: E vou sempre ler aquilo que escrevi, os meus registos da reunião. 48

S.b: (...) na viagem de regresso e quando chego, registo na minha agenda o que acho que foi importante, como é que eu estive, o que é que foi falado, quais foram os compromissos de parte a parte. 60

+++++

### **Categoria 2.1.3 Elencar tópicos**

REPORT ON NODE (2 1 3) '~/Elencar tópicos'

(2 1 3) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Rever/revisitar/Elencar tópicos

**Description:** Elencar tópicos para discutir na reunião. Antes da reunião, rever registos mentais ou escritos, e antecipar mentalmente as questões a discutir (elaborar agenda da reunião). Estas questões conjugarão a resposta às necessidades expressas pela EID, com as necessidades de formação da EID que a supervisora percebe.

+++++



**Supervisora a**

S.a: (...) e depois, programar de acordo com aquilo que eu acho que é mais necessário naquela equipa, se será muito necessário ler um texto, se será mais necessário discutir casos, sempre, sempre discutir casos, não é? E depois uma parte em que elas ponham questões livres; orque, normalmente, as equipas têm uma ou outra questão mais genérica (não directamente relacionada com as casos em análise) que querem colocar. Programo dentro daquilo que se falou anteriormente e daquilo que eu acho que a equipa está a necessitar como equipa, no seu percurso. 54

S.a: E depois, há coisas que não fecham, há coisas em que eu... se tive a certeza em relação a umas, há outras relativamente às quais não tenho, por exemplo, na discussão de casos. Quando há discussão de casos, as pessoas pedem ajuda e eu própria dou as minhas sugestões, normalmente, na reunião a seguir, pergunto como é que está a situação. Às vezes até espero que a equipa fale nisso, outra pessoa; se não perguntar outra pessoa, pergunto eu, para a equipa sentir que tem que haver ali continuidade, que há interesse em conhecer o que aconteceu a seguir. Mas, fechar um assunto relativamente a uma equipa, eu só fecho se, por exemplo, entreguei a ficha de elegibilidade, ou a ficha das necessidades da família, essas coisas concretas e claramente delimitadas. 57

+++++

**Supervisora b**

S.b: (...) posso acrescentar algumas coisas que queira falar com elas, sobre as quais queira chamar a atenção... 49

+++++

**Supervisora e**

S.e: Eu tenho planejado as reuniões (...). 8

S.e: (...) “olhem, isto vai ficar pendente novamente para a próxima reunião, não fica esquecido!...” 12

S.e: O agir assim e não planejar antes, não pensar antecipadamente sobre como lançar aquelas questões todas que são inerentes à IP, e que nunca há tempo para lá chegar, e que eu acho que era o fulcral... e não as emergências. 17

S.e: (...) tenho que organizar realmente a reunião em torno de um tema que eu entender, pelo menos naquelas duas reuniões (...). 27

++++  
++++

#### **Categoria 2.1.4 Estabelecer metodologia**

REPORT ON NODE (2 1 4) '~/Estabelecer metodologia'

(2 1 4) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Rever/revisitar/Estabelecer metodologia

**Description:** Determinar como deve ser organizado o tempo de reunião, e quais os papéis que cabem aos diferentes participantes (elementos da EID e supervisora).

++++

#### **Supervisora e**

S.e: (...) introduzi isso, também, já em duas reuniões, e tem estado a funcionar, embora me dificulte um pouco por eu não saber o que é que vai surgir. 10

S.e: É preciso rentabilizar as reuniões de forma a crescermos realmente, de modo que se tomem decisões; quando se traz um assunto, tem que vir já definido na nossa cabeça, exactamente o que queremos, quando e como vamos colocar o problema ao grupo, exactamente o que procuramos, que ajuda é que necessitamos para aquele problema; porque, muitas vezes, expõem-se os casos de um modo um pouco anárquico, e depois começam a debater-se pormenores que nem são relevantes para a compreensão, e pronto, perde-se um tempo infinito em algo que não é produtivo para ninguém, depois relata-se mais um e mais outro caso do mesmo modo, às vezes começa-se a falar doutra coisa, perde-se completamente o fio condutor e a perspectiva: onde queremos chegar, com estas narrativas, o que queremos obter? Acho que ninguém sabe bem; são aquelas coisas que me deixam *doída*... Esta metodologia é boa porque, como elas colocam inicialmente os casos, se começam a divergir, podemos argumentar “ainda não estamos nesse ponto, esse ponto vem a seguir!”. Isto introduz alguma ordem (...). Por exemplo, nas reuniões da comissão de protecção [a menores em risco], temos já uma folhinha (embora também ainda não tenhamos interiorizado essa metodologia), com a indicação do caso a ser discutido, quem são os técnicos que estão envolvidos, e qual é o problema que se pretende ver resolvido, o que é que trazem a ser discutido em grupo e que ajuda é que precisam para aquele caso. Isto obriga as pessoas a reflectirem antes de irem para a reunião, e a ficarem dentro daqueles parâmetros (...). 18

S.e: (...) se conseguíssemos ter mais uma reunião por mês, ficando com duas de supervisão para estas situações e outras duas para discussão dos casos, para as urgências e para as emergências, não é? Se calhar, seria o ideal. 24

S.e: (...) deixar-lhes também um espaço... 28

++++  
++++

## **Categoria 2.2 Ser reflexiva**

REPORT ON NODE (2 2) '~/Ser reflexiva'

(2 2) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Ser reflexiva

**Description:** reflectir/problematizar e evocar a teoria disponível para promover a compreensão do vivido.

+++++

### **Supervisora a**

S.a: (...) é necessária a teoria, é necessária a prática e é necessário interligar. 8

S.a: Eu acho que no meu caminho de educadora e supervisora, o que me ajuda, é ser reflexiva, é pensar naquilo que acontece e desmontar e analisar para poder avançar. E eu acho que há pessoas que reflectem muito pouco a sua intervenção e por isso não têm abertura; se nós reflectirmos sobre a nossa própria acção, estaremos mais disponíveis para ver que há coisas que não acontecem bem, não é? Que têm que ser alteradas, pensamos nós, e alteramos, e tentamos, pelo menos, tentamos. E há pessoas que, por protecção, ou... não sei, pensam sempre que estão a fazer bem, há coisas que não se dão sequer ao trabalho de reflectir. E muitas vezes são coisas que estão erradas e aí é que é difícil. É fazê-las reflectir sobre uma coisa que está errada e que elas pensam que está certa, não é?

45

+++++

### **Categoria 2.2.1 Desempenho supervisivo**

REPORT ON NODE (2 2 1) '~/Desempenho supervisivo'

(2 2 1) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Ser reflexiva/Desempenho supervisivo

*Description:* analisar e questionar o próprio desempenho como supervisora; inclui acções, atitudes, pensamentos e sentimentos associados à acção supervisiva e/ou aos supervisandos, antes, durante e após o encontro com eles.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Reflectimos sobre até que ponto somos capazes de ajudar o outro, que está do outro lado, aquele que é supervisionado, ou aquele que precisa da nossa ajuda, do nosso apoio.  
6

S.b: Dou comigo a procurar descobrir ao meus verdadeiros sentimentos face às EID's e às situações em que estou envolvida com elas... 53

S.b: (...) e de tentar medir muito aquilo que digo. 56

+++++

### **Supervisora e**

S.e: (...) eu acho que cada vez mais estou atenta à questão atitudinal, aos nossos valores e à influência daquilo que nós somos na forma como trabalhamos com as famílias, com os nossos utentes numa maneira em geral. (...) Quando realmente vemos que não estamos a ter as atitudes mais promotoras do desenvolvimento, da autonomia e da capacitação, [temos de] procurar ver que outros caminhos e que outras estratégias é que podemos tentar.  
5

S.e: (...) um bom ponto de acção, seria ter mais tempo de reflexão. 22

S.e: Capacidade de introspecção (...). 31

S.e: (...) e ter que estar muito atenta, reflectir muito para que, enquanto supervisora, consiga também fazer aquilo que digo: “olha para o que eu digo, não olhes para o que eu faço”, porque às vezes eu apanho-me nessa, nesta incongruência (...).  
35

++++  
++++

### **Categoria 2.2.2 Desempenho EID**

REPORT ON NODE (2 2 2) '~/Desempenho EID'

(2 2 2) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Ser reflexiva/Desempenho EID

**Description:** Reflectir/problematizar as questões em análise e o desempenho da EID.

++++

### **Supervisora a**

E: É diferente o trabalho com a EID ou com a equipa de supervisoras.

S.a: Sim, evidentemente que é diferente, para mim é. Este ano, nesse aspecto funciona, tem funcionado melhor. Por outro lado, claro que, à medida que a consistência do saber acontece, gostar é muito mais facilitado; à medida que vou reflectindo acerca de certas coisas com as equipas e não só, também é mais fácil estar na próxima vez com as equipas, porque já é um saber mais elaborado, não é?  
38

E: Se calhar há outros factores envolvido nessa impermeabilização, não é? 46

S.a: Exacto, exacto. Tem a ver com a maneira de ser, também, não é? Pronto, e com a formação inicial, ou com aquilo que nós nos habituámos a fazer ao longo do tempo, ou com o facto de estarmos mais sozinhos ou mais acompanhados... E isto também dificulta, depois, a análise dos casos práticos. É diferente uma pessoa que vem dizer assim “Eu estou perdida em

relação àquela família porque já não sei o que é que hei-de fazer, porque eu fiz isto e, se calhar, estava mal.”, do que uma pessoa que vem dizer “Não, eu fiz tudo o que era possível. A família não aceita isto, a família não faz aquilo.”. E, portanto, não toca em si própria, ela é o

factor que está completamente acima... e aí é muito mais difícil.

47

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) neste momento, naquela EID, acho que vou procurar ser mais pragmática, mais racional; acho que vou esquecer, vou tentar limpar aquilo que houve e fazer o que pensei no início.

24

+++++

### **Supervisora e**

S.e: (...) procuro estar atenta e controlar, e no meu trabalho com as outras pessoas [de supervisão], procuro também este momento, fazê-las parar para pensar sobre aquilo que estamos a fazer, por forma que sejamos mais consonantes com os objectivos que nos propomos atingir.

6

S.e: Havia, de facto, necessidade de uma planificação, nomeadamente, em termos da supervisão, de assuntos e ideias a introduzir para a reflexão.

16

S.e: Relativamente ao pós reunião, acho que falta realmente uma reflexão sobre o que é que ficou para ser trabalhado e introduzido nas próximas... 19

S.e: (...) as reuniões deveriam oferecer-nos tempos de reflexão (...). 23

++++  
++++

### **Categoria 2.2.3 Leituras**

REPORT ON NODE (2 2 3) '~/Leituras'

(2 2 3) PREPARANDO UMA REUNIÃO DE SUPERVISÃO EM IP/Ser reflexiva/Leituras

**Description:** Ler textos sobre IP, em momentos imediatamente anteriores às reuniões, como fonte de inspiração ou recolha de informação a passar à EID (como complemento às leituras de fundo).

++++

### **Supervisora b**

S.b: Normalmente leio as orientações que a equipa de coordenação envia (...).Costumo ler aqueles textos que tu me tens dado. 50

Sb: (...) Procuo levar (...) pensar nalgumas coisas do texto durante o meu percurso. (...)e vou assim (...). A preparar a reunião. 51

S.b: (...) leio aqueles documentos que tu me entregaste sobre supervisão em IP, e sobretudo aqueles que tu e a Gabriela traduziram. (...) Pronto, leio sempre qualquer coisa antes de ir porque não quero...é como se me sentisse precavida, sabes? Preciso de ir assim um bocadinho confortável. 54



+++++

### **Supervisora d**

S.d: Estou a ler o Eduardo Sá, o “Manual de uma família feliz”. (...) tem (...) umas frases isoladas relativas à família, que se adaptam a qualquer família. Ele, por exemplo, diz que a família pode errar, tem todo o direito de errar e tem todo o direito de cometer esses erros para depois poder aprender com eles.

21

S.d: De facto, aquele livro é dirigido a toda a gente. Eu estava a ler aquilo e estava realmente a achar que nós, enquanto pessoas inseridas na nossa sociedade, temos muitas pretensões. Eu estava a ver ali aquelas frases, e estava a pensar “encaixam-se perfeitamente, na minha família, nas famílias que eu conheço, encaixam-se perfeitamente nas famílias de risco”. Exactamente da mesma maneira. Porque é que nós achamos que, por intervirmos junto daquelas famílias, somos mais, entre aspas, ou somos tão diferentes e tão superiores a elas? É um bocado esta filosofia, esta mudança de atitude, de mentalidade, que eu acho que é muito positiva, e na qual temos que investir muito em termos de IP, e em termos de supervisão, não é? Indo ao encontro das equipas, das pessoas.

22

+++++

+++++

+++++

### **Área 3. ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP**

REPORT ON NODE (3) 'ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP'

(3) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP

*No Description*

*This node codes no documents.*

+++++

### **Categoria 3.1 Relação de confiança**

REPORT ON NODE (3 1) '~/Relação de confiança'

(3 1) ESTABELECEMOS PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança

**Description:** Criar uma relação de confiança com as EID's: escutar empaticamente, saber "entrar" no tempo certo, demonstrar apreço incondicional pelo supervisando, ser autêntica.

+++++

#### **Supervisora a**

E: É como tu disseste há pouco, tens que ir ganhando a confiança deles através de coisas que vives com as EID's. E se calhar é um episódio que te vai dar esse espaço.  
41

S.a: Exacto. E se há equipas que me sinto bem, integrada, bem recebida, em que sinto que as pessoas acham que eu vou lá fazer alguma coisa no sentido de as ajudar, há outras em que sinto que ainda estão muito reticentes; por exemplo, a EID 6, parece que abre a porta, nós entramos, mas ficamos só na sala, não é possível entrar para outros compartimentos...  
42

+++++

+++++

#### **Categoria 3.1.1 Abertura interna**

REPORT ON NODE (3 1 1) '~/Abertura interna'

(3 1 1) ESTABELECEndo PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Abertura interna

**Description:** Criar condições - essencialmente, de abertura interna - para transformar e ser transformada (a supervisora); implica desenvolver competências de observação e escuta/empatia (gerando, portanto, reciprocidade).

+++++

### **Supervisora a**

S.a: Eu acho que há várias coisas, eu até me estou a lembrar daquilo que inicialmente falava no meu curso e eu acho que acaba por ser isso, que era o ser, a pessoa, eu continuo a achar que isto tem muito a ver com as funções que depois desempenhamos. A maneira como nós somos, em primeiro lugar; a formação que temos, o que nós somos enquanto pessoa o ser; a forma de estar, como estamos depois, e o saber. Era engraçado, falava sempre nestes três aspectos, no ser, no estar e no saber e eu acho que têm que estar, que estão necessariamente todos ligados porque nós não deixamos de ser por sabermos, não é? É necessário ter alguma capacidade para conseguir transmitir... para ajudar as outras pessoas, não é? Porque se é uma supervisão, implica para mim, ajudar as pessoas a fazer qualquer coisa. Não é? Senão não acontecia, penso eu. (...). 7

S.a: Portanto, o estado profissional das pessoas, a maneira como elas reflectem a intervenção na sua prática, tem muito a ver depois com o processo que se consegue na discussão de casos, eu acho. 48

+++++

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) Escuta. (...) Eu gosto quando alguém ouve o que eu estou a dizer. Não sei se é por eu falar muito (...). (...) é muito importante ter alguém (...). Preciso que alguém esteja (...) só para me ouvir. (...) preciso de alguém que me acompanhe. (...) o saber que está alguém a ouvir-me, é muito importante. 65

S.b: (...) saber que eu posso contar com aquela pessoa e que eu tenha um à vontade tão grande que lhe possa contar tudo, abrir-me mesmo. 67

S.b: (...) escuta (...). 69

E: Ser empática, se calhar. Se tu queres ser verdadeira e estás a sentir que ela poderia ter feito as coisas de outro modo, mas sabes ao mesmo tempo que tens que dizer isso de um modo construtivo para ela, então tens que ser empática, tens que te pôr na pele dela,... não é? 76

S.b: Sim... Tenho de pensar como é que eu gostaria que fizessem comigo. Tenho que tentar pôr-me muitas vezes no papel do outro para que as coisas funcionem, porque se eu não gosto que me digam “Não fizeste bem, fizeste asneiras, foste má,...”, também não posso dizer isto ao outro. Como é que eu gostaria que me dissessem a mim? É assim que eu tenho que tentar (...). 77

S.b: (...) eu tenho que... um pouco antecipar as coisas, sabes (...). 78

S.b: É. E magoa tanto, acho que magoa mais que no papel. Porque no papel, nós lemos depois da acção já estar concretizada e não temos ninguém, fica escrito. Está bem que fica um registo, mas eu não leio naquela hora; ao passo que, quando está alguém ao pé de mim, olhos nos olhos a dizer-me... derruba-me completamente, deixa-me sem armas. Pronto, se calhar é um pouco isso, é ser empática, é... antes disso, é criar relação com elas, é dizer “Eu estou aqui, mas eu sou alguém que está convosco e que vai caminhar convosco.” 80

++++  
++++

### **Categoria 3.1.2 Apreço incondicional**

REPORT ON NODE (3 1 2) '~/Apreço incondicional'

(3 1 2) ESTABELECEENDO PONTOS DE ACCÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Apreço incondicional

#### *No Description*

++++

#### **Supervisora b**

S.b: “Eu gosto de ti, mesmo que tu faças mal”. Eu acho que é um apreço incondicional que nós temos que ter e mostrar por elas. Ela pode estar a dizer uma grande asneira, mas eu estou com ela e vou estar... vamos as duas caminhar no mesmo sentido. É como com os filhos, não é? “Tu fazes asneiras, mas eu perdoo-te sempre”. 66

S.b: (...) é necessário ter apreço pelas pessoas (...). 68

S.b: (...) apreço incondicional (...). 70

++++  
++++

### **Categoria 3.1.3 Autenticidade**

REPORT ON NODE (3 1 3) '~/Autenticidade'

(3 1 3) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Autenticidade

*No Description*

+++++

**Supervisora b**

S.b: (...) ser verdadeiro. 71

S.b: Portanto, temos de ser verdadeiras, mas de uma forma construtiva... 75

+++++

**Supervisora c**

E: Elas são muito coerentes, competentes... 31

S.c: E eu acho que são corajosas e diferentes. 32

+++++

+++++

**Categoria 3.1.4 Promover forças**

REPORT ON NODE (3 1 4) '~/Promover forças'

(3 1 4) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Promover forças

**Description:** Desenvolver uma abordagem baseada nas forças, sugerindo o paralelismo entre a EID e as famílias.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: “Já sabia que isso ia acontecer.” Detesto que me digam isso. É como se já achassem que eu não iria ser capaz de fazer as coisas. 72

S.b: (...) o dizer que já se sabia, é como se não contássemos com nada, percebes? A mensagem que passamos é que, no fundo, pensamos que essa pessoa só faz asneiras. 73

S.b: (...) com as crianças, temos que ter muito cuidado para que nunca deixemos passar essa mensagem de descrença, temos que ter muito cuidado sempre, não podemos permitir que alguma coisa que saia de nós as possa prejudicar, como esta atitude, parece uma atitude pequenina, mas essas são as mais perigosas, podemos não reparar nelas... É a mesma coisa com os adultos; são adultos, mas são pessoas que estamos a ajudar a formar, digamos assim. É preciso ter uma atitude construtiva (...). Se eu já estou a reprovar aquilo que ela fez, então nem vale a pena falar. 74

+++++

### **Categoria 3.1.5 Promover implicação**

REPORT ON NODE (3 1 5) '~/Promover implicação'

(3 1 5) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Promover implicação

**Description:** Promover o envolvimento/implicação das pessoas.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Quando estou no meu papel de supervisora, leio os rostos e fico a saber se aquilo que estou a dizer está a corresponder ou não às expectativas, se há um diálogo, se interagem comigo ou se simplesmente estão passivamente a ouvir ou a pensar noutra coisa.

52

S.b: Envolver.

88

S.b: (...) nós precisamos de escutar, e envolver, de implicar...

89

+++++

+++++

### **Categoria 3.1.6 Ser persistente**

REPORT ON NODE (3 1 6) '~/Ser persistente'

(3 1 6) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Ser persistente

**Description:** na criação de novas vias de acção, emoção e pensamento.

+++++

### **Supervisora a**



S.a: Sei lá, eu... eu não sei, eu acho que era sempre tentar, tentar, tentar fazer uma série de coisas. Tal como nas famílias. 82

E: Tentar, como? Procurar, queres tu dizer? 83

S.a: Tentar ainda que pareça que vai ser desnecessário, ou que não vai ser possível, ou que não vai resultar... 84

E: Criar novas formas, é isso? 85

S.a: Não desistir, ou melhor, insistir, insistir! 86

E: Insistir criando, não é? Criando coisas novas, não é isso? Criando novas vias. 87

S.a: Sim. 88

E: Porque insistir pode dar a ideia de insistir em algo que não está a resultar. 89

S.a: Exacto, exacto. Por isso é que eu estava à procura de outra palavra, mas não sei. Assim, de repente, é difícil. 90

E: Eu sei. 91

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) Por outro lado, como sou muito teimosa, apesar de tudo ainda acho que posso (ainda vou apanhar muitas na cabeça, nesta EID), que tenho que fazer alguma coisa.

+++++

+++++

### **Categoria 3.1.7 Colaborar com EID's**

REPORT ON NODE (3 1 7) '~/Colaborar com EID's'

(3 1 7) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Relação de confiança/Colaborar com EID's

**Description:** Ser colaborativa com as EID's, no enquadramento de IP em vigor.

+++++

#### **Supervisora a**

S.a: A supervisão tem que ser sempre no sentido das equipas reflectirem, de se ser colaborativo com as equipas. Elas também têm de sentir o papel da supervisora enquanto suporte à intervenção que lhes é pedida. Inicialmente, sentem que a supervisão está lá numa função de inspecção, não é?

28

S.a: A supervisão consegue entrar melhor nas equipas, à medida que participa em coisas que as equipas consideram que são importantes para elas, ou seja, que as ajuda. Quando as pessoas ajudam em algum momento... Eu lembro-me da EID 4, no ano passado, em que a R. falava sempre que eu tinha aparecido no momento em que elas estavam para fazer a rede, e que fui ajudá-las. Eu até achava que não era significativo; fui a uma reunião que não estava combinada, e acabei por ajudar a equipa num momento de trabalho cujo resultado era muito urgente; acho que não foi pela ajuda em si, foi se calhar a atitude, ou elas acharam que, naquele momento, tinha pertinência. Eu acredito que é quando a supervisora oferece uma ajuda concreta num caso real como este que aconteceu na EID 2, em que já não há luz, oferecer o vislumbre de uma hipótese de intervenção, uma via que as pessoas nunca pensaram antes... aí é que as pessoas sentem que a supervisão está lá,

enquanto ajuda, como se pretende que as famílias sintam as EID's. Portanto, no fundo, está tudo ligado: tal como a função do supervisor é ajudar o interventor, o visitador, a estar com a família, de tal modo que ela o sinta como uma ajuda, também com as equipas acontece a mesma coisa. Elas recebem a supervisão, se sentirem que daí virá uma mudança positiva. E se puder ser operada, não é? Isso é igual com as famílias, acho eu. Eu não sei se fiz a ponte...

32

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) as EID's vão valorizando a presença de alguém que (...) está junto delas.  
21

S.b: (...) assim, é possível que eles sintam que vale mesmo a pena, que naquele dia entrou ali alguém que falou com eles, que os ouviu o, que esteve próximo e colaborou na resolução dos problemas que a equipa sentia... 58

+++++

### **Supervisora d**

S.d: Mas também posso ajudar, não é? Se for preciso ir a alguma família, eu vou, hei-de arranjar maneira. Nem que vá fora das horas, mas hei-de arranjar maneira de ir.  
26

+++++

+++++

### **Categoria 3.2 Construção da IP**

REPORT ON NODE (3 2) '~/Construção da IP'

(3 2) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP

**Description:** implementação de vias de acção conducentes à construção da transdisciplina que se convencionou designar Intervenção Precoce.

+++++

**Supervisora c**

S.c: Gosto de as ajudar a construir alguma coisa (...). 5

S.c: (...) as pessoas têm que aprender a construir (...). 26

+++++

+++++

**Categoria 3.2.1 Ser analítica/sintética**

REPORT ON NODE (3 2 1) '~/Ser analítica/sintética (e vice versa)'

(3 2 1) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Ser analítica/sintética (e vice versa)

**Description:** perante uma situação exposta pela EID, implícita ou explicitamente, analisar as suas componentes, variáveis, pontos fortes e fracos, aprofundando o conhecimento disponível. E fazer o percurso inverso: de uma descrição ou situação, extrair as dimensões ou aspectos essenciais, ajudando a EID a tomá-los em consideração.

+++++

**Supervisora b**

S.b: Ser analítica. (...) tenho de fazer um esforço para ser analítica, isto é, ter a capacidade de pegar numa coisa, conseguir dissecá-la e dizer “Olha, vamos pegar naquele ponto, voltar atrás. Tu há bocado disseste isto assim, assim...” Pô-las a pensar sobre aquilo, quer tenha sido bom, quer não tenha sido bom, mas pô-las a pensar, ser analítica, ir ao fundo, buscar sentido. 82

+++++

### **Supervisora c**

S.c: E depois fazerem junção do que é importante (...). 34

+++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) promover a discussão das situações em apoio. E promover no âmbito pluridisciplinar, não é? Ver a situação, ajudar a ver quais são as potencialidades que a família tem e quais são os constrangimentos à acção; procurar ampliar o projecto de intervenção para aquela família... 31

+++++

+++++

### **Categoria 3.2.2 Investigação e estudo**

REPORT ON NODE (3 2 2) '~/Investigação e estudo'

(3.2.2) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Investigação e estudo

**Description:** Dinamizar e assumir uma atitude de investigação e estudo em IP.

+++++

**Supervisora a**

E: Tens ainda a propor (mais) pontos de acção em IP, regras de funcionamento, procedimentos que valorizas e que consideras serem importantes? 72

S.a: A importância da reflexão dos profissionais sobre a própria essência da intervenção nas famílias... E dos cinco valores essenciais 73

+++++

**Supervisora b**

S.b: (...) isso depois leva-nos à reflexão, leva-nos à pesquisa, ao *tpc*, cada uma vai ler isto e aquilo e aqueloutro. 83

+++++

**Supervisora c**

S.c: Ela [supervisora] está, quinzenalmente, face às situações, a apoiar o estudo de caso, a ligar a prática à parte teórica. (...) 37

S.c: (...) o supervisor (...) é uma pessoa que tem que levar sempre muito, em termos de intervenção e de filosofia. (...) eu acho que é fundamental a pessoa ter conhecimentos, trabalhar na construção de instrumentos para a intervenção com aquela família. (...) a supervisora, neste momento, leva formação, e eu acho que é um dos poucos momentos em que as pessoas bebem essa formação. 42

+++++

+++++

**Categoria 3.2.3 Diversidade EID's**

REPORT ON NODE (3 2 3) '~/Diversidade EID's'

(3 2 3) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Diversidade EID's

*Description:* Desenvolver uma perspectiva enriquecida pela diversidade das EID's (a própria supervisora, que paralelamente apoiará esse processo nas EID's).

+++++

**Supervisora a**

S.a: Ao trabalhar com várias equipas, e eu isso estou a sentir, pode divulgar descobertas, intervenções bem sucedidas, entre elas. De modo que cada equipa possa extrair algo aplicável à sua realidade, que se compõe afinal pelas das suas famílias e comunidades.

21

S.a: Eu distingo bastante a supervisão do ano passado, da supervisão deste ano. Não só pela quantidade de equipas, mas pela organização do trabalho. Este ano, a supervisionar nove EID's, tenho uma perspectiva muito mais diversificada do que no ano passado, que trabalhava com duas, para além daquela em que participava como elemento da EID. Claro que isso é evidente, não é? São mais equipas. E: Mas vês isso como um factor positivo?

S.a: Como um factor positivo, como um factor positivo. 34

+++++

+++++

**Categoria 3.2.4 Currículo Crescer: 0-3 anos**

REPORT ON NODE (3 2 4) '~/Currículo Crescer: 0-3 anos'

(3.2.4) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Currículo *Crescer: 0-3 anos*

**Description:** Reflectir e orientar a prática de supervisão no enquadramento do Currículo de IP

*Crescer: do nascimento aos três anos.*

+++++

**Supervisora a**

S.a: O Crescer (...) é completamente diferente, não é? Eu ainda não usei o Crescer (...), mas acho que devia, e acho que devia estar nos conteúdos que se reflectem em supervisão; (...) eu própria tenho necessidade de o experimentar e de o reflectir. O Crescer (...) é diferente precisamente por causa dessa visão, o porquê dos zero aos três, e o que é que é importante. O que é importante, para a criança e para a família? Porque é que defendemos que deva ser IP, tal como a definimos, dos zero aos três? E o Crescer (...) dá essa resposta. É mais uma forma das pessoas verem porquê, de se apropriarem dos fundamentos da IP.

75

+++++

+++++

**Categoria 3.2.5 Acção coerente com PIAF**

REPORT ON NODE (3 2 5) '~/Acção coerente com PIAF'

(3 2 5) ESTABELECENDO PONTOS DE ACÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Acção coerente com PIAF



**Description:** Promover a acção da EID em função do PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família) desenvolvido por cada família.

+++++

**Supervisora a**

S.a: O PIAF [Plano Individualizado de Apoio à Família], por exemplo, é uma coisa que a supervisão tem que pegar, porque eu vejo que as pessoas têm realmente muita dificuldade, estão ainda muito, muito inseguras em relação àquilo que fazem. 74

+++++

**Supervisora d**

S.d: Atendendo ao PIAF da família, delinear uma estratégia de intervenção, de abordagem à família, e discutir isso. 32

+++++  
+++++

**Categoria 3.2.6 Linguagem/agir Comum**

REPORT ON NODE (3 2 6) '~/Linguagem/agir Comum'

(3.2,6) ESTABELECENDO PONTOS DE ACCÇÃO PARA SUPERVISÃO EM IP/Construção da IP/Linguagem/agir Comum

**Description:** Construir uma linguagem/modo de agir, comum a todos os profissionais de IP; afinal, construir a IP.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: (...) é também para pôr-nos a pensar, para tentarmos falar a mesma linguagem (...). Se calhar há coisas que eu digo que não penso e há coisas que eu penso, que não digo.

85

S.b: (...) é quando (...) todos os profissionais de IP falam a mesma linguagem, nós todos, no mesmo espaço e no mesmo momento, nos entendemos porque falamos a mesma linguagem. O que eu acho que muitas vezes acontece, é que as pessoas falam, mas não sabem o que é que estão a dizer umas às outras. É o que acontece em muitas reuniões de IP: há conversas paralelas de assuntos que uma qualquer palavra evocou, às vezes não tem nada a ver (...) não tem a ver com aquilo que se está a passar nesse momento nem com IP; mas as palavras são como as cerejas... Há muitas conversas paralelas. Outras vezes, começa-se a falar em sub equipas e os outros estão de lado, é como se aquilo não lhes dissesse nada, não tivessem nada a dizer a respeito... Ou alguém da EID que olha o seu colega que expõe uma situação, e diz, com a sua atitude: “Estás-te a meter numa alhada, estás a fazer coisas que... só vais fazer asneira.”

91

S.b: (...) a minha meta é que eu esteja numa reunião e que toda a gente fale como eu, sabes? 92

+++++

### **Supervisora c**

S.c: Nestas equipas, nós temos que ter uma relação muito grande de trabalho, de construir juntos, para podermos ajudar-nos, a nós e aos outros (...).

55

+++++

+++++

+++++

#### Área 4. ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP

REPORT ON NODE (4) '/ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP'

(4) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP

##### *No Description*

This node codes no documents.

++++  
++++

#### Categoria 4.1 Criar oportunidades

REPORT ON NODE (4 1) '~/Criar oportunidades'

(4 1) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Criar oportunidades

*Description:* Cria oportunidades junto das equipas, da supervisão, da equipa de coordenação...

E criar oportunidades junto do nosso país!

++++

#### Supervisora a

S.a: É acima de tudo, ajudar, não é? Porque quando se ajuda... criam-se oportunidades. Se calhar é isso, nós queremos criar oportunidades junto das equipas, e criar oportunidades

junto da supervisão, e criar oportunidades junto da equipa de coordenação. E criar oportunidades junto de... do nosso país, não é? Criar oportunidades. 92

++++  
++++

### **Categoria 4.2 - Sabedoria**

REPORT ON NODE (4 2) '~/Sabedoria'

(4 2) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Sabedoria

**Description:** Misturar conhecimento com emoções, com sentimento, com envolvimento e com distanciamento, e com clarividência; mexer muito bem, e... passar às pessoas das EID's, para que elas o levem quando vão às famílias.

++++

### **Supervisora c**

S.c: O conhecimento (...) sempre conhecimento. 52

++++

### **Supervisora d**

S.d: (...) misturar conhecimento com emoções, com sentimento, com distanciamento; depois, mexe-se muito bem durante um pedaço, e... obtêm-se alguns frutos!

39

++++  
++++

### **Categoria 4.3 Amor e visão de IP**

REPORT ON NODE (4 3) '~/Amor e visão de IP'

(4 3) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Amor e visão de IP

**Description:** Contagiar os supervisandos com o nosso amor e visão de IP. Deixar marca!

+++++

#### **Supervisora b**

S.b: Quando eu, supervisora, for capaz de passar o meu gosto por IP, aquilo que eu acho importante, porque é que nós estamos em IP, porque é que nós vamos a casa... 95

E: Se fores capaz de passar isso a quem? Aos supervisores? 96

S.b: Aos supervisandos, para que eles estejam tão bem como eu... Que eles estejam tão bem como eu e que eu seja capaz de, quando eles me dão *feedback*, dizer que ainda fazem melhor do que eu faria, eu acho que, aí, eu consegui ajudar alguma coisa. É como quando nós... se eu pudesse fazer uma comparação, é como eu gostaria que alguém... é como um filho, sei lá. Eu educo tão bem, apesar de tantos factores externos, eu educo tão bem, eu dou... passo tantos valores e passo tantas coisas que acho importantes, que um dia ele vai ser um adulto bom, pode não ser um homem grande, mas ser um grande homem. Não por aquilo que vá conseguir, mas por aquilo que faça. Eu acho que a obra está feita, não é?  
97

S.b: (...) eu acho que é uma coisa que não se vai ver logo. Daqui por um tempo, quando alguém, que não gosta de fazer IP, e me ouve e vê como eu faço (...), quando alguém disser assim “Vem comigo. Diz-me como é... Vem comigo, vem comigo fazer uma visita domiciliária, a casa de uma família.” Eu acho que ela acredita realmente em mim, naquilo que eu a possa ajudar... 98

+++++

+++++

#### **Categoria 4.4 Respeito/aceitação da diferença**

REPORT ON NODE (4 4) '~/Respeito/aceitação da diferença'

(4 4) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Respeito/aceitação da diferença

*Description:* Respeitar e aceitar a diferença.

+++++

#### **Supervisora c**

S.c: . A aceitação da diferença (...) sem aceitação da diferença, a gente não pode trabalhar em IP nem em lado nenhum. Respeito, quando vem a aceitação vem o respeito, não é? Pelo outro. 53

+++++

#### **Supervisora e**

S.e: Muita flexibilidade, muita tolerância, muita paciência... 30

S.e: A questão do respeito pelas supervisandas, por mim, pelas famílias (...). 32

+++++

+++++

#### **Categoria 4.5 Optimizar competências**

REPORT ON NODE (4 5) '~/Optimizar competências'

(4 5) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Otimizar competências

**Description:** Perseguir a finalidade de cada profissional otimizar as suas competências, conseguindo que leve às famílias o melhor. A supervisora poderá, então, diluir-se no processo, desaparecer, partir para outra...

+++++

**Supervisora c**

S.c: No fim, quando eu consigo atingir o máximo, posso diluir-me no processo. Atingir o objectivo máximo. (...) Pode-se desaparecer, ir para outra, partir para outra. (...) Foi um processo de construção. 58

+++++

**Supervisora d**

S.d: (...) Se nós tentarmos, se transferirmos e virmos a equipa como a família de risco, disfuncional, que precisa que venha um elemento exterior procurar compreender o que há de bom lá, e enfatizar esses aspectos positivos, valorizá-los e aumentá-los, trabalhá-los. No fundo, a supervisão a uma equipa funciona da mesma maneira, não é? Porque estão lá as potencialidades, os constrangimentos também; as pessoas estão lá e se calhar precisam é de alguém que faça isso brotar, não é? Que faça com que as coisas se soltem e funcionem.

40

+++++

+++++

## **Categoria 4.6 Escutar**

REPORT ON NODE (4 6) '~/Escutar'

(4 6) ELEGENDO REGRAS DE OURO PARA SUPERVISÃO EM IP/Escutar

**Description:** escutar mais do que falar; implica investir na compreensão do outro, desistir dos pontos de vista próprios, centrando-se no outro, numa atitude de respeito e atenção ao outro.

+++++

### **Supervisora b**

S.b: Não falar de mais. (...) Não falar de mais. Eu acho que nós temos que dar oportunidade que os outros falem também. Eu tenho que ouvir, não posso estar a falar sempre. Por isso Deus nos deu dois olhos para vermos, dois ouvidos para ouvir e uma boca só.

87

+++++  
+++++  
+++++





**Anexo 19 – Referências de publicações, comunicações, *posters* e organização de eventos no domínio da Intervenção Precoce**



## **PUBLICAÇÕES NO DOMÍNIO DA IP**

### **Capítulos de livros**

Santos, P., & Portugal, G. (2006). A educação experiencial na formação de profissionais de intervenção precoce. In M. C. Roldão, H. Luís, G. Hamido & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em educação e em saúde* (1ª ed., pp. 111-129). Porto: Porto Editora.

Portugal, G e Santos, P. (2004). Promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança: a importância de uma intervenção ecológica precoce. In *Incluindo... 2003-2004* (pp. 25-35). Aveiro: CAE Aveiro/Apoios Educativos/ECAE's.

Portugal, G., & Santos, P. (2003). Enabling and empowering early intervention professionals. In F. Laevers e L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style* (pp. 129-142). Leuven: Leuven University Press, ISBN 90 5867 342 1.

### **Artigos em revistas nacionais com arbitragem científica**

Portugal, G. & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº1, 2, 3, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A Abordagem Experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *PSICOLOGIA*, XVII (1), 161-177.

### **Publicações em actas de encontros científicos**

- Santos, P., Portugal, G. (2005). Supervisão Experiencial: Estratégia de Capacitação de Profissionais de Intervenção Precoce. In CD-ROM dos Anais do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDInE - Produção sobre Conhecimento Profissional e

Docência nos Sistemas Educativos Português e Brasileiro: dinâmicas e tendências. Florianópolis (Brasil), 5-7 Abril 2004. Pp. 1-12.

- Santos, P. e Portugal, G. Investigação-acção em Intervenção Precoce: apoiando o processo de construção de *uma* cultura de IP. In *Actas do IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.). Aveiro: Universidade de Aveiro (no prelo).

- Santos, P. e Portugal, G. (2005). Early Intervention: Early way(s) of Promoting Inclusion. *Proceedings Book of Inclusive & Supportive Education Congress, an International Special Education Conference - Inclusion: Celebrating Diversity?* University of Strathclyde, Glasgow, 1 a 4 de Agosto de 2005 (ISEC 2005). Publicação on-line e em CD-ROM – ISBN – 1-903618-29-0.

URL: [http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_s/santos\\_p.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/santos_p.shtml)

- Santos, P., Portugal, G. e Simões, O. (2004). Políticas de Intervenção na Infância: Situação e Perspectivas da Intervenção Precoce em Portugal. In *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 377-389). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 972-789-145-4.

## **Outras publicações**

### **Artigo de opinião**

Portugal, G e Santos, P. (2006). Artigo de opinião assinalando o Dia Internacional da Criança e o Dia Internacional da Criança Vítima de Agressão – <http://www.ua.pt/uaonline/detalhe.asp?id=5653&tipo=22>

## **COMUNICAÇÕES**

### **Comunicações orais por convite**

- Santos, P. (2006). Intervenção Precoce em Aveiro: uma força na/da comunidade. *Seminário Comemorativo do 30º Aniversário da CERCIAV: Do Ser-Ninguém ao Ser-*

*Pessoa*. Auditório do Departamento de Ambiente e Ordenamento, Universidade de Aveiro, 13 de Outubro de 2006.

- Santos, P. (2006). *Workshop: Supervisão em Intervenção Precoce (IP) - no contexto de um estudo de Investigação-Acção em Aveiro*. Escola Superior de Educação de Portalegre, no âmbito do *Mestrado em Intervenção Precoce*. Portalegre, 26 de Maio de 2006.

- Santos, P. (2006). A estrutura de Intervenção Precoce em Aveiro (algumas ideias-chave...). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: 22 Março 2006.

- Santos, P. e Portugal, G. (2005). A Universidade de Aveiro na (Formação e Investigação em) Intervenção Precoce. Seminário *Intervenção Precoce na Infância*. Lisboa, 5 e 6 de Dezembro de 2005. Promovido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME), com o apoio e participação da *European Agency for Development in Special Needs Education*.

- Santos, P. e Portugal, G. (2005). Early Intervention: early way(s) of promoting Inclusion. *Inclusive & Supportive Education Congress - Inclusion: Celebrating Diversity?* (ISEC 2005). Glasgow, Escócia, 1 a 4 de Agosto de 2005, p.

- Santos, P. (co-autoria com ECD IP Aveiro) (2005). A Estrutura Pluriconcelhia de Intervenção Precoce de Aveiro. Algumas ideias chave... Colóquio dirigido às estruturas concelhias envolvidas na Intervenção Precoce em Vagos. Vagos, 14-04-2005.

- Santos, P. e Rodrigues, C. (2005). Intervenção Precoce: via para a capacitação e o *empowerment* dos indivíduos e das comunidades. *Seminário Violência Doméstica: Educação para a Saúde*, org. Projecto estrada Larga/Soroptimist em col. DCE-Univ. Aveiro, Universidade de Aveiro, 14-02-2005.

- Santos, P. (col. Equipa Coordenação e Supervisão IP Aveiro) (2004). A estrutura pluriconcelhia de Intervenção Precoce de Aveiro. *Seminário: Dia Europeu da Pessoa com Deficiência* (3 de Dezembro 2004), org. Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Aveiro em col. c/CAE Aveiro. Aveiro, Museu da República, 03-12-2004.
  
- Santos, P. (co-autoria com ECD IP Aveiro) (2004). A Estrutura de Intervenção Precoce em Aveiro. Algumas ideias chave... Colóquio dirigido às estruturas concelhias envolvidas na Intervenção Precoce nos doze concelhos da área de influência da ECD IP Aveiro. Aveiro, Centro Distrital de Segurança Social, 23-11-2004.
  
- Santos, P. e Portugal, G. (2004), Construção de um perfil de competências de supervisão em IP, *III Congresso Nacional de Intervenção Precoce – Repensar a Intervenção Precoce*, org. ANIP em col. com Universidades de Aveiro, Minho e Porto, 7 e 8 Outubro 2004.
  
- Simões, O., Abreu, D., Cardoso, I. e Santos, P. (2004), Plano Partilhado para o Desenvolvimento da IP, *III Congresso Nacional de Intervenção Precoce – Repensar a Intervenção Precoce*, org. ANIP em col. com Universidades de Aveiro, Minho e Porto, 7 e 8 Outubro 2004.
  
- Santos, P. e Portugal, G. (2004), A Universidade de Aveiro na Intervenção Precoce: perspectivas de formação e investigação, *III Congresso da CERCILEI*, Leiria, 3 a 5 Março 2004.
  
- Santos, P. e Simões, O. (2003), Criando oportunidades para ser mãe e adolescente: imagens de um processo, *II CONGRESSO Nacional de Intervenção Precoce*, org. ANIP (Associação Nacional de Intervenção Precoce), Auditório da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Junho 2003.
  
- Santos, P., Simões, O. e Portugal G. (2004). Intervenção Precoce: um desafio à colaboração, *Seminário sobre Necessidades Educativas Especiais*, org. DCE, Universidade de Aveiro, 6 de Maio 2004.

- Portugal, P. e Santos, P. (2003). “Intervenção Precoce: porquê, como e quem”, *Fórum Ano Europeu da Pessoa com Deficiência*, org. Serviços Especializados de Apoios Educativos, Mealhada, 5 de Dezembro/2003.

- Portugal, G. e Santos, P. (2002). Um modelo experiencial em Intervenção Precoce – na Formação, na Supervisão e na Intervenção”, *Encontro Nacional “Pensar a Intervenção Precoce”*, Universidade Católica Portuguesa (Lisboa), 13 e 14 Maio 2002, org. Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial do DEB-ME.

- Portugal, G. e Santos, P. (2001). Workshop “The Adult Style Observation Schedule in Early Intervention: a powerful instrument in the process of enabling and empowering EI professionals”. *International Conference: Improving quality of education from early childhood to teacher training: the process-oriented approach (Socrates project SO2-610BGE)*. 6-8 Dezembro/01, Leuven, Bélgica.

### **Em programas de divulgação**

- Programa de televisão da RTP 2: “3810-UA (Universidade de Aveiro)”, emitido a 22 e 25 de Janeiro de 2005 sob a designação de *Projecto de Intervenção Precoce de Aveiro*.

### **Outras comunicações orais**

- Santos, P. (2006). Building an Early Intervention Culture. *XVI EECERA Annual Conference: Democracy and Culture in Early Childhood Education*. University of Reykjavik, Iceland. Reykjavik, 30-08 a 02-09-2006.

- Santos, P. e Portugal, G. (2006). Investigação-acção em Intervenção Precoce: apoiando o processo de construção de uma cultura de IP. *IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro, 4 e 5 de Maio 2006.



- Santos, P. e Portugal, G. (2005). Early Intervention: Early way(s) of Promoting Inclusion. In *Inclusive & Supportive Education Congress, an International Special Education Conference - Inclusion: Celebrating Diversity?* University of Strathclyde, Glasgow, 1 a 4 de Agosto de 2005 (ISEC 2005).
  
- Santos, P. (co-autoria com ECD IP Aveiro) (2005). A Estrutura Pluriconcelhia de Intervenção Precoce de Aveiro. Algumas ideias-chave... Colóquio dirigido às estruturas concelhias envolvidas na Intervenção Precoce em Vagos. Vagos, 14-04-2005.
  
- Santos, P. e Rodrigues, C. (2005). Intervenção Precoce: via para a capacitação e o *empowerment* dos indivíduos e das comunidades. *Seminário Violência Doméstica: Educação para a Saúde*, org. Projecto estrada Larga/Soroptimist em col. DCE-Univ. Aveiro, Universidade de Aveiro, 14-02-2005.
  
- Santos, P. e Portugal, G. (2004), Building an early intervention supervision curriculum: a reflective process in the framework of grounded theory, *EECERA 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education – Quality curricula: the influence of research, policy and praxis*, Malta, 1 a 4 Setembro 2004.
  
- Santos, P. e Simões, O. (2004), Políticas de Intervenção na Infância: Situação e Perspectivas da Intervenção Precoce em Portugal, *III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, org. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Maio de 2004.
  
- Santos, P. e Portugal, G. (2003), Supervisão experiencial: estratégia de capacitação de educadores / profissionais de intervenção precoce, *I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDInE, Florianópolis*, Brasil, 5 a 7 Abril 2004, p. 18.
  
- Santos, P., Simões, O. e Costa, J. (2003), Políticas de intervenção na Infância: situação e perspectivas da Intervenção Precoce em Portugal, *XXI Simpósio Brasileiro e III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, org ANPAE, Recife, Brasil, 23 a 27 Novembro 2003.

- Santos, P. e Portugal, G. (2003), A Educação Experiencial na formação de técnicos de Intervenção Precoce no distrito de Aveiro, *Colóquio CIDInE*, Escola Superior de Santarém, 24 e 25 Outubro 2003.

- Portugal G. e Santos, P. (2002). Workshop: Supervision on Aveiro's Early Intervention Project: a foundational strategy to support growth, development and learning of young Children at risk, their families and the professionals working with them. *12th EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference*, Universidade de Chipre (Nicosia), 28 a 31 Agosto 2002.

### ***Posters***

- Santos, P. Portugal, G. e Figueiredo, A. (2005). Investigação-acção em Intervenção Precoce: apoiando o processo de construção de uma cultura de IP. Seminário *Intervenção Precoce na Infância*. Lisboa, 5 e 6 de Dezembro de 2005.

- Santos, P., Fachada, S. (2005). Factores Motivadores dos Profissionais em Intervenção Precoce. Seminário *Intervenção Precoce na Infância*. Lisboa, 5 e 6 de Dezembro de 2005.

- Santos, P. (col. Equipa Coordenação e Supervisão IP Aveiro) (2004). A estrutura pluriconcelhia de Intervenção Precoce de Aveiro. Exposto no *Seminário: Dia Europeu da Pessoa com Deficiência* (3 de Dezembro 2004), org. Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Aveiro em col. c/CAE Aveiro. Aveiro, Museu da República, 03-12-2005.

## **Organização de eventos no âmbito da IP**

- Com a Associação Nacional de Intervenção Precoce e a Equipa de Coordenação Distrital de Intervenção Precoce de Aveiro, organizou o V Congresso Nacional de Intervenção Precoce, realizado em Aveiro, em 9 e 10 de Novembro de 2006, no Auditório da Reitoria da Universidade de Aveiro.

- Com a Associação Nacional de Intervenção Precoce e a Equipa de Coordenação Distrital de Intervenção Precoce de Aveiro, e as Universidades do Porto e do Minho, organizou o III Congresso Nacional de Intervenção Precoce, realizado em Aveiro, em 7 e 8 de Outubro de 2004, no Auditório da Reitoria da Universidade de Aveiro.

- Organizou, com Gabriela Portugal, as "Conferência(s) sobre... Intervenção Precoce", com Marilyn Espe-Sherwindt (O plano individualizado de apoio à família) e Karen Wollenburg (A Intervenção precoce através de lentes múltiplas), realizadas no Anfiteatro do Dep de Ambiente da Univ. de Aveiro, 14 de Fevereiro de 2001.

- Organizou, com Gabriela Portugal, os "Workshops sobre Intervenção Precoce" dinamizados por Marilyn Espe-Sherwindt e Karen Wollenburg, aprofundando os temas da conferência referida anteriormente, realizados na Univ. de Aveiro, nos dias 15, 16, 19 e 20 de Fevereiro de 2001, dirigidos a técnicos de Intervenção Precoce do Distrito de Aveiro e a alunos do 3º e 4º anos da Licenciatura em Educação de Infância da UA.



**Anexo 20 – Suporte visual resultante do trabalho desenvolvido por várias EID's na sequência de proposta feita num dos módulos da Formação Inicial em Intervenção Precoce 2002-03 (tema: PIAF/Etapas da Intervenção)**



### 3ª ETAPA

#### Implementar

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- Em todas as etapas, a relação de confiança é crucial
- O técnico tem de saber avaliar o que lhe é pedido em cada momento da intervenção; o seu protagonismo depende do momento que a família vive; em circunstâncias relacionais favoráveis, a família *diz* ao técnico o que precisa dele, nesse momento específico, para ser família.
- Apoiar a família a identificar forças e a transpô-las para dimensões em que sinta mais vulnerabilidade

A família provê a protecção psicossocial dos seus membros, e a sua aculturação (inclusão na cultura da comunidade em que vivem...)

### 3ª ETAPA

#### Implementar

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

Material / formação pertinente:

- *Crescer: do nascimento aos três anos*
- PIAF

### 4ª ETAPA

#### Monitorizar e registar progressos

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- O técnico observa, escuta, constrói compreensão e transmite-a à família; dá-lhe de facto oportunidade de confirmar ou infirmar essa compreensão.
- Regista progressos, partilha com a família esse registo;
- Apoiar a família em todas as iniciativas passíveis de facilitar a caminhada – só serão de facto proactivas, se forem sentidas pela família como tal.
- Atentamente, põe em evidência quaisquer progressos que surjam, em qualquer dimensão.

### 4ª ETAPA

#### Monitorizar e registar progressos

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

Material / formação pertinente:

- *Crescer: do nascimento aos três anos*
- PIAF
- Escalas de desenvolvimento (Schedule of Growing Skills II, Griffiths, etc.)

### 5ª ETAPA

#### Determinar novos objectivos

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- A família compara o estado actual com o ponto de partida (resultados)
- A família retrospectiva o percurso realizado, nas várias dimensões: o que a satisfaz? Qual a direcção que toma a seguir? Que novas metas e objectivos são neste momento relevantes?
- A família toma decisões; o técnico apoia

### 1.ª. CONTACTOS

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

Material / formação pertinente:

#### ■ **Crescer: do nascimento aos três anos**

Este é um curriculum de IP de orientação centrada na família, tocada nas relações, baseada nas forças ecológicas e reflexiva.

#### ■ **Ficha de encaminhamento**

### 1ª ETAPA

Recolher e registar informação

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- Toda a recolha e registo de informação é feita com a família
- A informação só vai emergir se houver relação de confiança entre o técnico e a família – só essa informação é relevante para a mudança que se deseja
- Relação de confiança, neste contexto, implica que o técnico veja as forças da família e transmita essa visão
- Avaliação do desenvolvimento da criança

### 1ª ETAPA

Recolher e registar informação

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- O técnico apoia a família na selecção do que é + importante, no momento
- O técnico precisa do apoio da sua equipa para estar disponível para a interacção com a família
- O técnico realiza gradualmente o levantamento de informação relevante ao momento que a família vive; informação sobre recursos comunitários, etc; se necessário/adequado, realiza mediação entre a família e esses recursos
- Havendo outros serviços elementos da confiança da família, pode pedir-se colaboração

### 1ª ETAPA

Recolher e registar informação

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

Material / formação pertinente:

- **Crescer: do nascimento aos três anos**
- **PIAF**
- **Ficha de identificação**
- **Inventário de necessidades da família (Bailey e Simeonsson)**
- **Escalas de desenvolvimento (Schedule of Growing Skills II, Griffiths, etc.)**

### 2ª ETAPA

Determinar metas e objectivos funcionais c/a família, bem como criar estratégias

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- Ter a certeza de que as sugestões feitas se inserem na cultura, estilo e rituais da família – o que se pretende é que a família possa ser "família" (não terapeuta)
- Apoiar a família na priorização de metas e objectivos
- Apoiar a família na criação das estratégias mais ecológicas para os fins em vista

### 2ª ETAPA

Determinar metas e objectivos funcionais c/a família, bem como criar estratégias

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

Material / formação pertinente:

- **Crescer: do nascimento aos três anos**
- **PIAF**
- **Escalas de desenvolvimento (Schedule of Growing Skills II, Griffiths, etc.)**



## PIAF – um processo ecológico centrado nas relações...

IP Aveiro, Gabriela Portugal e Paula Coelho Santos  
Junho 2003

### PIAF: um processo ecológico



### PIAF: um processo reflexivo

- Em todo o processo de IP, exige-se do técnico uma atitude de auto-questionamento e reflexividade, essencial à contínua e progressiva compreensão da realidade. A "realidade" do técnico organiza-se em diversas "frentes": na *interface*...
- consigo próprio;
  - com as famílias que apoia;
  - com as comunidades em que insere a sua acção;
  - com a sua equipa técnica.

### 1ª. CONTACTOS

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- ANTES do encontro com a família: averiguar qual foi o protagonismo da família na sinalização à EID (a família sabe que está a ser referenciada a uma estrutura de IP? O que aconteceu, exactamente? O que espera a família?).
- Consoante a história da família, decidir quantas pessoas vão fazer o 1º contacto (por princípio, só uma), e quem será (se, neste momento, houver apenas uma pessoa na EID com disponibilidade para apoiar mais uma família, deverá ser essa pessoa a iniciar esta relação com a família). Onde e como acontecerá este primeiro encontro?

### 1ª. CONTACTOS

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- Activar a dinâmica interna de comunicar empaticamente com a família: só assim poderá iniciar-se o processo de compreender as necessidades e prioridades da família, do seu próprio ponto de vista.
- Ser autêntico e demonstrar disponibilidade interna para um envolvimento com a família.
- Manter uma atitude de apreço incondicional pela Pessoa que é cada elemento da família.

### 1ª. CONTACTOS

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar..., etc.)

- Transformar juízos em questões! Esta é uma necessidade imperiosa, que se aplica a todos os momentos da intervenção.
- Lembrar: temos 2 ouvidos e 2 olhos, e apenas 1 boca – uma sugestão clara de que devemos ouvir e ver  **muito mais**  do que falar...

De que estamos ali para aprender e não para debitar certezas adquiridas – a IP é um conhecimento específico, resultante do trabalho de equipa transdisciplinar e da realidade actual de cada família / comunidade em apoio...

#### 5ª ETAPA

##### Determinar novos objectivos

(Questões a focar, preocupações da equipa, materiais a utilizar, dinâmicas a activar... etc.)

Material / formação pertinente:

- *Crescer: do nascimento aos três anos*
  - PIAF
  - Escalas de desenvolvimento (Schedule of Growing Skills II, Griffiths, etc.)
- 

#### Referências

Campbell, A., Doan, M.A., Wollenburg, K. (2000). *Growing: Birth to three*. Portage (Wisconsin, USA): CESA5.

Trabalhos realizados pelas EID's de Águeda, Estarreja, Oliveira do Bairro e INCOGNITA

---

**Anexo 21 – Suporte visual de algumas comunicações apresentadas pelas EID's nas Reuniões Inter-EID's realizadas em Julho de 2005 e em Julho de 2006**





**Comunicações apresentadas na Reunião Inter-EID's de Julho *de*  
2005**



## Equipa de Intervenção Directa do Concelho de C

### Quem é a Criança?

A..., de 2 anos de idade, saudável, com risco de atraso de desenvolvimento.

Filho de pais idosos (o pai já tem netos mais velhos que o filho)

Sinalização feita pelo Serviço Social da M.D.M. (Coimbra)

### Problemas da Criança

#### Risco Ambiental

- ☒ Habitação Degradada
- ☒ Família Numerosa
- ☒ Desemprego
- ☒ Antecedentes de Alcoolismo Paterno
- ☒ Marginalidade (Toxicod dependência, Furto, Prostituição)

### Quem é a Família?

#### Preocupações

- ☒ Condições habitacionais
- ☒ Segregação por parte da Comunidade
- ☒ Falta e linguagem da Criança
- ☒ Itérias da Criança

#### Forças

- ☒ Família unida
- ☒ Boa organização doméstica
- ☒ Mãe afectuosa com a criança
- ☒ Apresentação cuidada da Mãe
- ☒ Cumprimento das cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde da criança
- ☒ Optimismo

### O Que Conseguimos?

- ☒ Reforço dos Afectos
- ☒ Estimulação da Fala e Linguagem
- ☒ Reforço do Brincar (Mãe estimulante)
- ☒ Optimização das condições de interacção criança/família
- ☒ Aceitação e cooperação com o Técnico

### Conclusão

#### Equipa de Intervenção Directa

- ☒ Forças
- ☒ Ideias
- ☒ Conhecimento
- ☒ Partilha
- ☒ Cooperação
- ☒ Disponibilidade
- ☒ Boa Integração

#### Visitador

- ☒ Disponibilidade
- ☒ Compreensão
- ☒ Respeito
- ☒ Perfil
- ☒ Tolerância

#### Família

- ☒ Respeito
- ☒ Aceitação
- ☒ União
- ☒ Empatia
- ☒ Optimismo
- ☒ Cooperação



## **Comunicação** *Plano de Transição em IP*

Reunião Inter-EID's  
12 Julho 2005

### **Objectivos da Comunicação:**

#### **Objectivos gerais:**

- Sensibilizar para a importância dos planos de transição;
- Sensibilizar para o conhecimento de alguns modelos de transição;
- Sensibilizar para o planeamento das transições;

### **Objectivos da Comunicação:**

#### **Objectivos específicos:**

- Reflectir sobre diferentes definições de transição.
- Descrever e exemplificar algumas transições;
- Identificar e compreender diferentes modelos de transição;
- Identificar as directrizes necessárias a um plano de transição.
- Sensibilizar para a importância da realização dos planos de transição, sempre que necessário.

## Definindo a transição...

#### **Definindo transição...**

- “É um sistema baseado em resultados, que se foca no movimento bem sucedido da criança e sua família entre contextos, programas e modos de prestação de serviços.”

(Chandler, 1992)

#### **Definindo transição...**

- “Acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro. Passagem que comporta uma transformação progressiva. Evolução.”

(Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, 2001)

#### **Definindo Transição**

- “É um processo planeado com uma sequência de acções claramente articuladas que conduzem a criança e a sua família a entrar de forma calma e suave noutra programa ou ambiente.”

(Hutinger, 1981)

#### **Definindo Transição...**

- “Ligação natural e contextualizada entre os cenários onde ocorre o comportamento.”

(Bronfenbrenner, 1977)

### **Definindo Transição...**

- “Processo ecológico que deverá ser planeado e reflectido com os diversos intervenientes, de forma a conduzir a criança e a família a uma mudança harmoniosa entre contextos, ambientes, situações...”

(EID Aveiro, 2005)

A vida é uma  
transição...

### **Enquadramento teórico**

- O processo de transição é multidimensional e envolve mais do que simplesmente uma mudança de localização física. Quando uma criança e sua família passam por um processo de transição passam a ter novos grupos de pares, novos papéis, novos sistemas, novos profissionais e novas expectativas em relação a eles.

### **Enquadramento teórico**

Um processo de transição tem como propósito atingir quatro resultados básicos:

- 1- As actividades de transição deveriam ser delineadas de forma a assegurar a continuidade de serviços para as crianças e suas famílias.

### **Enquadramento teórico**

- 2- Um programa de transição compreensivo trabalha no sentido de minimizar os problemas da família relacionados com a confusão causada pela mudança de um ambiente familiar para um ambiente desconhecido.
- 3- Um plano de transição colaborativo apoia o sucesso da criança no ambiente receptor.

### **Enquadramento teórico**

- 4- O quarto resultado está relacionado com as disposições legais americanas (Individuals with Disabilities Education Act, revisão de 1991), que requer que a equipa responsável pelo PLAF (Plano Individualizado de Apoio à Família) ou pelo PEI (Plano Educativo Individual) desenvolva um plano de transição para todas as crianças com incapacidades (Wolery, 1989; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Enquadramento teórico**

- Se as transições forem planeadas previamente e individualizadas de acordo com as características únicas da criança e da família, então a transição pode ser um tempo de interações positivas e experiências enriquecedoras que criam um contexto de esperança em relação a futuras transições de sucesso (Bruder & Chandler, 1996; Diamond, Spiegel-McGill, & Honrahan, 1988; Edgar, McNulty, & Goetz, 1984; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Enquadramento teórico**

- Quando as transições não são bem planeadas ou bem preparadas, as crianças e as famílias poderão passar por experiências de natureza stressante, de carga muito negativa e intensivas em termos de ansiedade (Bruder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Enquadramento teórico**

- O modelo de Colaboração da Educação Geral é um modelo de acção para apoiar as crianças com incapacidades nas classes regulares através da cooperação entre educadores que pode ser aplicado no âmbito da transição (Simpson & Myles, 1993; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).
- Este modelo lista cinco componentes específicos:

#### ■ 1. Departmentalização flexível:

- A departmentalização refere-se ao papel que cada pessoa desempenha na prestação de serviços à criança e à família. Se a departmentalização for flexível será possível a todos os participantes coordenar acções, comunicar informação e determinar a responsabilidade de cada profissional de IP e de cada membro da família na implementação do plano de transição (Jones, Gettleb, Gaskin, & Yoshida, 1978; Lawrence & Lorsch, 1967; Margolis & McGettigan, 1988; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

#### ■ 2. Direcção do programa:

- Este aspecto diz respeito às áreas específicas de cada elemento da equipa (a Educação para os educadores de infância, a Psicologia para os psicólogos e a família para os pais) que vão direccionar o programa. Neste modelo, as linhas de distinção entre estas áreas são permeáveis, permitindo a cada um procurar os pontos em comum, descobrir as diferenças e trabalhar em parceria para mover com sucesso a criança através dos vários ambientes (Rothinek, 1978, cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

#### ■ 3- Identificação e desenvolvimento de atitudes suportivas:

- Na parceria entre pais e profissionais de IP, acreditar que as crianças, as famílias e os profissionais de IP conseguem delinear e implementar planos de transição de sucesso é um passo fundamental, mas no entanto muito negligenciado. Através de esforços, responsabilidades e tomadas de decisão partilhadas as famílias e os profissionais de IP deverão ser capazes de exibir as atitudes positivas necessárias que irão contribuir para transições de sucesso (Heller & Schilit, 1987; Hersh & Walker, 1983, cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

■ 4- Avaliação das crianças como medida da eficácia dos programas:

- Os esforços para a transição apenas se podem considerar de sucesso baseados nos comportamentos das crianças, das famílias e dos profissionais de IP. Se os seus comportamentos são positivos e se estão a demonstrar interacções de sucesso com o novo ambiente, pode-se assumir que o plano de transição funcionou. Deve-se dar mais importância à avaliação da transição com base na recolha de dados provenientes do novo ambiente (Jones et al., 1978; Rogers & Saklofske, 1985; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

■ 5- Modificações na sala de aula que apoiem a intervenção:

- São os programas que devem adaptar-se às crianças e não as crianças aos programas. No processo de transição, o programa que envia a criança deve investigar o programa receptor de forma a determinar as suas expectativas e as suas estruturas. Apenas através da parceria entre os profissionais de IP e a família será possível enviar, para o novo programa, informações únicas acerca da criança/família de modo a que as mudanças e os apoios necessários sejam antecipados e implementados aquando da chegada da criança/família ao novo programa (Myles & Simpson, 1989, 1990; Simpson & Myles, 1989; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Enquadramento teórico**

- Modelo de práticas recomendadas para crianças com Necessidades Especiais.
- Nasceu de um inquérito a profissionais de IP nos EUA e com base nas respostas foram identificadas as quatro componentes que são a base de transições de sucesso.

■ 1- Colaboração entre o Estado e os serviços locais:

Planear transições de crianças e famílias de serviço para serviço requer comunicação, colaboração e cooperação entre os vários serviços envolvidos. Protocolos entre os vários serviços devem delinear os papéis e as responsabilidades de cada um, qual a configuração da equipa de transição e ainda quais os procedimentos, políticas e cronograma do plano de transição. É essencial que os vários serviços troquem informações formalmente e passem tempo em comum, planeando e preparando a transição pois isto suporta a colaboração e a cooperação e assegura que os objectivos da transição são atingidos (Bonder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

■ 2- Colaboração entre famílias e outros prestadores de cuidados:

- Quando existe uma colaboração entre a família e o visitador domiciliário e entre este e os serviços representados na equipa de IP, existe um sistema de comunicação eficaz que permite determinar se a família está pronta para a transição e que serviços serão os seus potenciais receptores. Uma perspectiva centrada na família aceita as escolhas da família e reconhece que as famílias têm o direito de escolher em que altura a transição deve começar (Bruder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

■ 3- Colaboração entre os profissionais dos serviços que enviam e entre os profissionais dos serviços receptores:

- Os profissionais do programa emissor quanto os do receptor devem conhecer profundamente todos os recursos locais e o leque de serviços que têm ao seu dispor. Para além disto, deve existir tempo para que os dois programas (emissor e receptor) se observem um ao outro e comuniquem entre si e assim cheguem a um consenso em relação às forças e desafios do programa receptor que precisam ser tidos em conta no plano de transição (Bruder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

■ 4- As crianças:

- É fundamental que o ambiente receptor seja avaliado de forma a identificar que aspectos deste irão facilitar uma transição suave da família/criança. É fundamental que os educadores avaliem também as expectativas, os desafios e as barreiras do programa receptor. Deve-se também avaliar a criança de forma a perceber se as suas presentes forças, capacidades e desafios se adequam às características do novo ambiente. (Bruder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

**Enquadramento teórico**

- Estas informações da avaliação da criança vão dotar a equipa de profissionais de IP de informações importantes para desenhar um plano que apoie uma correspondência congruente entre a criança e o próximo ambiente, através da identificação de potenciais problemas e do planeamento de estratégias para resolver antecipadamente qualquer sobressalto transaccional (Bruder & Chandler, 1996; cit. in LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Componentes necessários a transições de sucesso:**

- Um currículo desenvolvimentalmente e culturalmente adequado.
- Comunicação regular e colaboração adequada entre profissionais e programas, incluindo visitas entre os vários programas, transferências e discussão de processos.
- Serviços centrados na família.
- Elaboração de documentação acerca dos esforços do programa e seus resultados e sua distribuição a todos os participantes no processo de transição.

### **Componentes necessários a transições de sucesso:**

- Tomadas de decisão partilhadas entre família, profissionais de IP e parceiros da comunidade.
- Desenvolvimento, planeamento e supervisão dos profissionais dos programas emissor e receptor.
- Sensibilidade perante crianças e famílias de diferentes antecedentes culturais e/ou com diferenças linguísticas (LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

### **Enquadramento teórico**

O plano deve ser directo e simples, indo de encontro às necessidades expressas pela família. Deve incluir, embora não obrigatoriamente as seguintes actividades:

- Discussão com os pais acerca da transição.
- Procedimentos de preparação da criança para mudanças antecipadas.
- Consentimento informado dos pais para partilha de informação entre os vários serviços envolvidos.

### **Enquadramento teórico**

- Discutir os apoios formais e informais que os pais sentem necessidade.
- Receber notificações dos vários serviços.
- Convites aos profissionais do programa receptor para visitarem a criança ao programa onde ela se encontra actualmente.
- Visitas da família e da criança ao programa receptor (LaMontagne, Russel & Janson, 1998).



---

### **Enquadramento teórico**

- É claro que a implementação do plano de transição não é o seu último passo. Este deve ser a sua avaliação, que passa por avaliar factores respeitantes à criança, à família e aos profissionais envolvidos. Estas informações serão preciosas para que se possam melhorar as práticas de transição quando for necessário elaborar outros planos de transição para outras famílias/crianças (LaMontagne, Russel & Janson, 1998).

**Fim**

## **Equipa de Intervenção Directa de L**

**A nossa Força:  
História da I**

12.07.2005

A nossa vida é como o sol. Quem de fora observa, muitas das vezes nós próprios, fica com a ideia de que a sombra e a escuridão parecem assumir maior dimensão.

À Família fomos temerosos e inseguros, chegámos mais fortes e confiantes, porque reparámos que o sol é maior que a sombra e nós sentimos a força dos seus raios.

*Equipa de Intervenção Directa*

Eu sou a I, tenho 2 anos  
e uma Família que me adora!

Antes de eu nascer  
os meus pais já tinham  
dois rapazes e eu,  
fui aguardada com muito  
entusiasmo, mas...  
Na barriga da mamã eu crescia  
muito devagarinho...

Quando eles menos  
esperavam... NASCI!!!  
Algumas semanas antes do  
tempo e com 2.020kg.

Tive de ficar na incubadora, até  
chegar aos 2.400kg. Estive lá  
**UM MÊS!!!** A minha Família  
estava muito preocupada!

Este foi um período um bocadinho difícil  
para os meus pais, porque eu não  
consequia mamar, perdia peso e quando  
chorava era DIFERENTE!!

Pensavam os meus pais que era por ser muito pequenina que chorava assim...  
*"como um gato a miar"*

Preocupados com a minha situação, os médicos mandaram-me para o Hospital de Coimbra fazer exames...

Foi nesta altura que ficámos a saber o que se passava comigo!...

Eu tinha nascido com uma alteração genética relacionada com a perda de um bocadinho do cromossoma 5 a que se dá pelo nome de "Síndrome cri du chat"

Ao voltar para casa, todos tentaram ajudar os meus pais da melhor forma, apoiando-os, ouvindo-os e mostrando-se disponíveis.

Nos momentos mais difíceis, os meus pais procuram sempre a ajuda dos médicos em quem confiam.  
A minha mãe reza muito porque acredita que eu vou sempre conseguir superar as crises.

Com muito carinho,  
muita atenção e  
acima de tudo...  
Com tempo!

A minha Família está sempre disposta a ajudar-me, a brincar comigo e estão atentos para me amparar quando me desequilibro.

Sim, porque estou a começar a andar e isso é a maior alegria para toda a Família, mas principalmente para a mamã que deseja muito ver-me a caminhar!!!

Pai, mãe, irmãos  
tios, madrinha,  
primos,  
vizinhos, e  
tantos outros,  
estão sempre  
ao meu lado,  
a encorajar-me  
e a aplaudir  
cada pequena  
conquista que  
faço.

O melhor que esta  
minha grande  
Família tem é a  
capacidade de se  
apoiarem uns aos  
outros e também o  
facto de verem  
sempre em 1º  
lugar a minha  
FORÇA, aquilo de  
que sou capaz,  
deixando para  
2º plano as minhas  
limitações.

É bom saber  
que posso  
contar com a  
minha  
Família e que  
passo a  
passo vamos  
crescendo  
juntos...

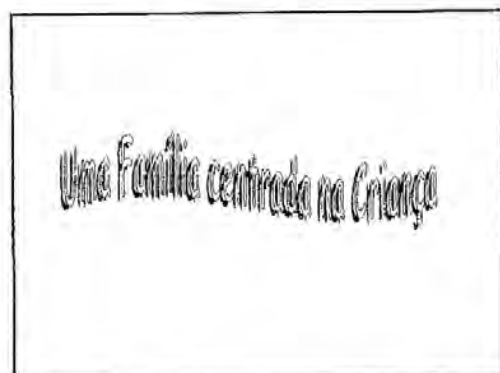
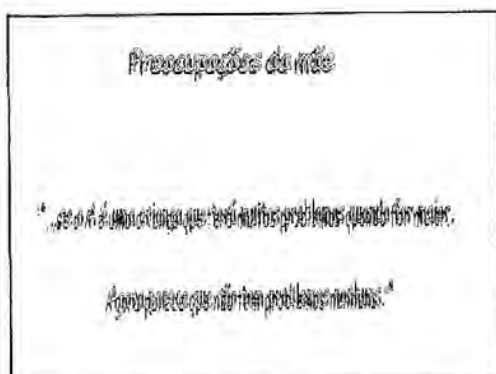
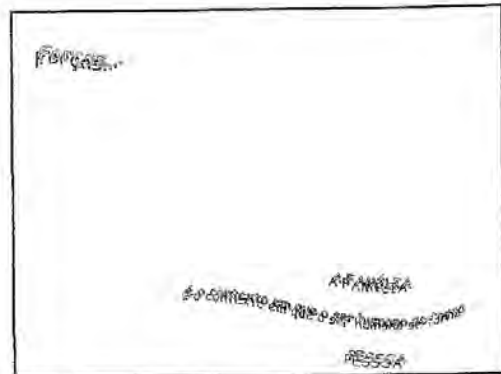
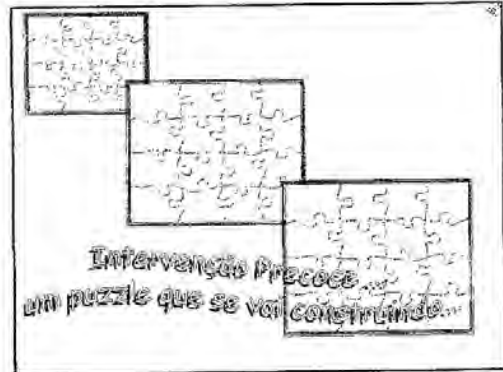
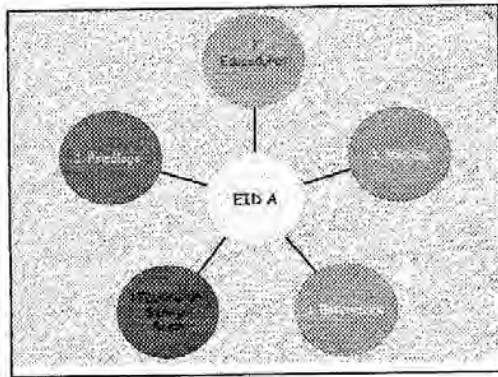
Este trabalho foi apresentado no Encontro Inter-  
Equipas de Intervenção Directa do Distrito de  
Aveiro, tendo lugar na Universidade de Aveiro.

Este evento teve o intuito de partilhar casos de  
Famílias que, pela sua força, se destacam e  
constituem exemplos de sucesso.

Em nome de toda a Equipa desejamos o mais  
radioso futuro para a I e toda a sua Família.  
Estamos muito gratos por nos terem permitido  
partilhar e aprender convosco e esperamos  
continuar.

Um bem haja.

Equipa de Intervenção Directa



*Uma intervenção de sucesso*

*Família*

*REFLEXIVA  
EMPENHADA  
UNIDA  
POSITIVA*

*Serviços  
Médico de família  
DISPONÍVEL  
POSITIVA  
Assistente Social  
DISPONÍVEL  
ACESSÍVEL*

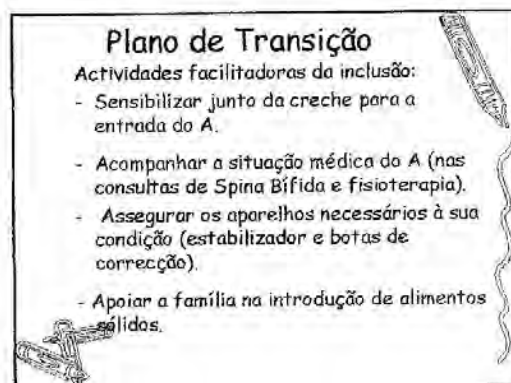
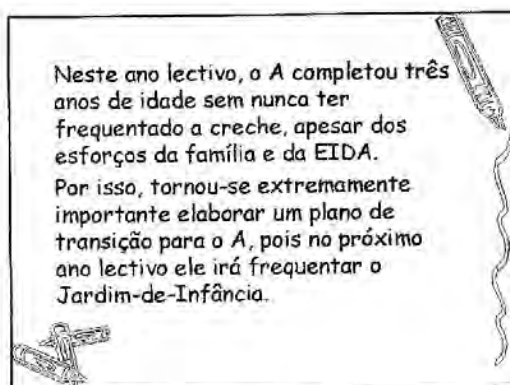
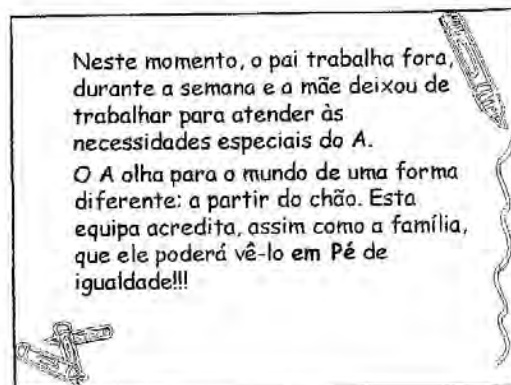
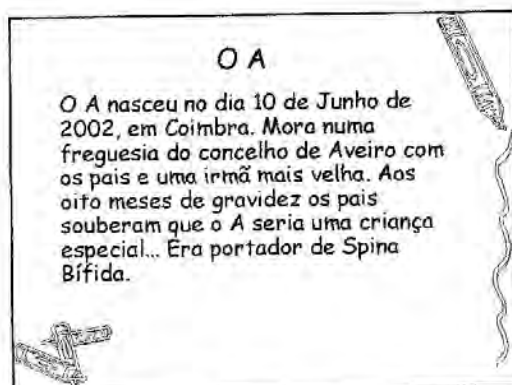
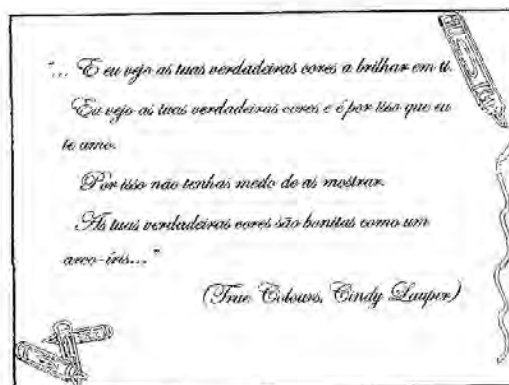
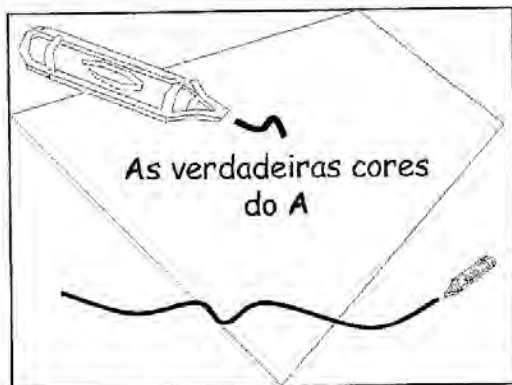
*Visitadora*



*EMPÁTICA  
POSITIVA  
REFLEXIVA*



*O que significa fazer IP centrada na família?*



*«Significa capacitar e dar poder à família que, experienciando uma relação de confiança com o técnico de IP, cria e vive o seu próprio projecto de vida, tornando-se o protagonista, a estrela do programa e da sua própria vida.»*



*Fólio Simões - Outubro de 1999*







- 
- Certificar que o A vai mesmo ser aceite no jardim-de-infância, ou seja, confirmar a aceitação da sua inscrição.
  - Falar com a mãe, explicando o que é um plano de transição, e perguntar se está interessada em fazer um plano de transição para o A → *Centrado na família*.
- 

- 
- Fazer uma entrevista à mãe para perceber quais as suas preocupações, necessidades, prioridades, expectativas e com que recursos podem contar em relação à transição → *Centrado na família e Baseado nas Forças*.
  - Fazer uma entrevista à educadora que em princípio vai receber o A para saber se quer colaborar no plano de transição e para recolher informações sobre o jardim-de-infância (recursos humanos e materiais etc.) → *Ecológica*.
- 

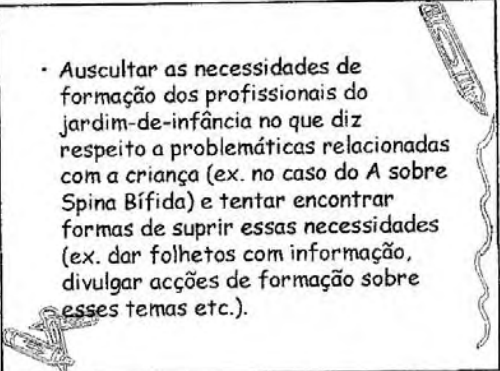
- 
- Fazer observação do Jardim-de-infância (com base numa escola de qualidade do ambiente educativo) para perceber o que pode ser melhorado para a entrada do A e dar sugestões de como melhorar às educadoras → *Reflexivo*.
  - Discutir em equipa o que se pode fazer para facilitar a transição do A, quais as dificuldades e obstáculos, quais os facilitadores e qual o papel de cada elemento → *Reflexivo*.
- 

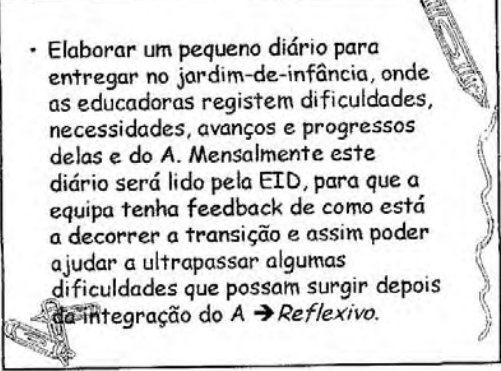
- 
- Ir com o A e a mãe ao Jardim-de-infância para que o A conheça o espaço e os futuros colegas e incentivar a mãe a voltar lá várias vezes só com o A → *Ecológica e Baseado nas Relações*.
  - Organizar reunião entre a família do A e os profissionais do jardim-de-infância, para que a família possa apresentar as suas necessidades e preocupações e dar a conhecer aspectos relevantes acerca do A (ex. elaborar um livrinho de apresentação do A, com todas as informações importantes para deixar no jardim-de-infância) → *Centrado na Família e Baseado nas Forças*.
- 


- 
- Organizar, se possível, visitas domiciliárias da educadora que deverá receber o A, para que esta o conheça em diferentes contextos → *Ecológica*.
  - Organizar reuniões entre os profissionais de IP (visitador domiciliário e outros membros da equipa, se necessário) e os profissionais do jardim-de-infância, para trocar informações e solucionar problemas e/ou obstáculos que possam surgir → *Reflexivo*.
- 

- 
- Sugerir à educadora actividades a realizar com a turma onde o A vai ser inserido promotoras de aceitação da diferença (jogos, histórias etc.).
- 

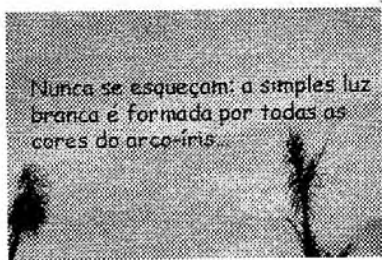


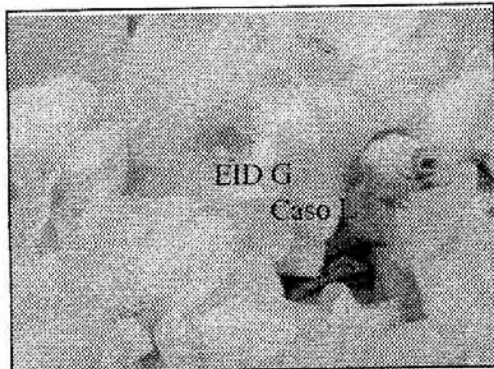
- 
- Auscultar as necessidades de formação dos profissionais do jardim-de-infância no que diz respeito a problemáticas relacionadas com a criança (ex. no caso do A sobre Spina Bífida) e tentar encontrar formas de suprir essas necessidades (ex. dar folhetos com informação, divulgar acções de formação sobre esses temas etc.).

- 
- Elaborar um pequeno diário para entregar no jardim-de-infância, onde as educadoras registem dificuldades, necessidades, avanços e progressos delas e do A. Mensalmente este diário será lido pela EID, para que a equipa tenha feedback de como está a decorrer a transição e assim poder ajudar a ultrapassar algumas dificuldades que possam surgir depois da integração do A → *Reflexivo*.



Nunca se esqueçam: a simples luz branca é formada por todas as cores do arco-íris...





## Caracterização da família e meio ambiente

- DN - 1/1/2002
- Risco estabelecido: Surdez severa/profunda
- Família: mãe, avô e 3 irmãos surdos  
:pai com limitações cognitivas
- Habitação em meio rural e com fracos recursos económicos (pais empregados fabris).
- Frequenta creche desde 9/2002.
- Início de I. P. Em 10 /2002
- Acompanhada no CHC (Bencanta)

## Preocupações da família

*"... continuamos muito preocupados com esta coisa de fazer o implante."*

*"... Temos medo que aconteça o mesmo que ao C. (irmão), que nunca fizeram a operação."*

## Forças da família

- Mãe preocupada, cuidadosa e persistente
- Madrinha da criança ( Médica)
- Família alargada ( tias)
- Creche colaborante e receptiva

## O que foi estabelecido com a família

- IP - Contacto via correio para a consulta de otorrino, manifestando a nossa preocupação e reafirmando a necessidade de cirurgia breve.
- IP - Carta e resposta apresentada à família.
- Consulta em 13/1/2005 - preparação para cirurgia e estabelecimento de acordo com a madrinha para apoio de terapia pós-operatória.
- Cirurgia em 1/2/2005.
- No internamento: Hipótese de ir morar com a madrinha  
-Angústia de separação do meio familiar

- IP - Reflexão em equipa.
- VD - Diálogo com a madrinha  
- Tranquilização da mãe  
- Articulação / sensibilização da família alargada



### Conclusão

A *reflexão* em grupo levou à gestão de recursos humanos de forma *ecológica*, centrada nos sentimentos da *família*, baseada nas suas *forças* e nas *relações* interpessoais.

*Comunicações apresentadas na Reunião Inter-EID's de Julho de  
2006*



INTER-EID'S  
Equipa de Intervenção Directa de A

## O Emergir do Perfil do Técnico de IP

### Caracterização da Criança

**Idade:** 3 anos  
**Sexo:** Masculino  
**Diagnóstico:** Deficiência Auditiva Profunda  
**Desenvolvimento:** Dentro dos parâmetros normais para a sua faixa etária, excepto na área da comunicação

### Caracterização da Família

- Pais surdos – Empregados Fabris
- Irmão – surdo (implante coclear com sucesso)
- Família alargada de suporte – avós maternos (a avó é o elo de ligação do VD com a mãe)

### Forças

União Familiar  
Apoio incondicional dos avós maternos face à resolução do problema da criança  
Família conhecedora da problemática da criança  
Família receptiva à intervenção do VD

### Constrangimentos

Limitações na comunicação com os pais  
Dominância dos avós nas tomadas de decisão do casal  
Busca do sentido para a VD

### Preocupações/Verbalizações da Família

"Preocupa-nos a integração dos nossos filhos na sociedade"  
"gostávamos que eles se defendessem por eles próprios"  
"gostávamos que eles fossem pessoas normais"





### Perfil do Visitador Domiciliário

- Atitude inicial
  - Comunicação entre a família tendo como suporte a informação dos avós
  - Comunicação com a mãe através das verbalizações da avó
  - "escutar" o "sentir" dos pais através da avó

Atitude parcial do VD

<p>Menor dominância da avó face à mãe</p>	<p>Reiniciar a família para segundo plano</p>	<p>Constrangimento para a mãe</p>
---	---	-----------------------------------

# A viragem

### Atitude reflexiva do visitador domiciliário

Adequação do perfil do técnico de intervenção precoce

- Mostrando maior disponibilidade interna
- Sabendo interpretar a linguagem não verbal
- Sendo imparcial na relação com pais e avós
- Descobrir o sentido da sua intervenção
- Sendo autêntico e demonstrando apreço incondicional
- Aceitando as diferenças inerentes à família
- Sendo sensível aos sinais dados pela mãe

### Resumindo...

↓

- Acreditando nas potencialidades da família
- Valorizando o papel activo da mãe
- Reforçando a auto-estima e autoconfiança

### O que vamos fazer?

Enquanto técnicos de Intervenção Precoce...

... Caminhar no sentido da transdisciplinaridade

*"É preciso compreendê-los, amá-los e dar-lhes uma educação que os prepare para a vida, para que possam defender-se sozinhos na medida do possível"*

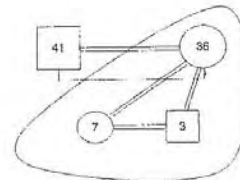
(palavras da mãe – retirado do PIAF)

## INTERVENÇÃO PRECOCE

### Equipa de Intervenção Directa de L

*Reunião inter-EID's IPV Aveiro, do dia 4 de Julho de 2005*

## Genograma



## Caracterização

- Janeiro de 2005
  - Sinalização à CPCJ relativa à situação de risco das crianças:
    - Mãe – toxicodependente em tratamento
    - Pai – detido
  - Isolamento social/ estigma na comunidade
  - Relutância em recorrer aos serviços de saúde (consultas programadas)

- Janeiro de 2005
  - Sinalização à EID
- Fevereiro de 2005
  - Início da intervenção da EID

- Forças
  - Mãe preocupada com os filhos
  - Crianças com forte vinculação à mãe
  - Família estruturada afectivamente
  - Capacidade de reestruturação familiar e social

- Constrangimentos:
  - Desemprego/ precaridade económica
  - Hostilidade/ estigma do meio
  - Toxicodependência da mãe (em tratamento no CAT)
  - Mãe e crianças em sofrimento pela separação/ ausência do pai
  - Menina com problemas de saúde e postura inadequada da escola face à sua integração
  - Menino sem rotinas estabelecidas e preocupação face ao atraso de desenvolvimento da linguagem.

### Articulação

- Articulação entre EID/ IP e a CPCJ na definição da intervenção-projecto de vida da família;
- Privilegiou-se a colaboração e articulação entre estes e os serviços do meio – Saúde, Educação, IPSS, Segurança Social – que, em conjunto com a família estabeleceram objectivos e percursos conjuntos no sentido do bem estar e equilíbrio do ambiente familiar.

### Papel do Visitador

- Acreditar sempre nas potencialidades da mãe/ família;
- Relação de confiança e apoio incondicional;
- Respeito pelas prioridades da família
- Capacidade de gerir as hostilidades da vizinhança e da comunidade relativamente à família

### Momento de mudança

- Da rejeição inicial ao contacto com qualquer técnico, passou-se a uma atitude de acolhimento e aceitação.
- Na EID, quando da discussão do caso, analisaram-se as necessidades e potencialidades da mãe/ família, no sentido de implementar a mudança.
- Da emergência dessas competências resultaram tomadas de decisão da família, que potenciaram a sua crescente estabilidade:
  - A mãe integrou-se profissionalmente (articulação GAT/ Centro de Finanças/ IPSS);
  - O menino iniciou a frequência da creche em Julho de 2005, apresentando actualmente as competências desenvolvimentais adequadas;
  - Mudança de escola, com frequência de ATL, que resultou numa integração plena da criança.

Ajudámos a viver...  
Mas não vivíamos  
O seu vida!

Ajudámos a viver...  
Mas não vivíamos  
A sua vida!

Ajudámos a cantar...  
E cantámos  
A sua canção!

Assim, sabemos que cada vida que vivem, sonham, vivem, pensam, cantam,  
cuidam e agremem do caminho apontado e futuro!

Adaptado do livro escrito de Mária Teresa de Calcutá

## EQUIPA DE INTERVENÇÃO DIRECTA DE G

4 de Julho de 2006

- “ A intervenção precoce por definição é intrusiva –fornece aquilo que a Família pode ou não querer. A intervenção precoce é certamente algo que a Família não esperava na sua vida.” (Able-Boone, 1996)
- Por isso, nunca é demais relembrar os direitos das Famílias (Raver & Kilgo, 1991):

## DIREITOS DA FAMÍLIA

- O direito de sentir emoções íntimas;
- O direito de procurar outra opinião;
- O direito de desistir ;
- O direito à privacidade;
- O direito de ser uma Família;
- O direito de não ser entusiasta;
- O direito de se sentir amada da criança;
- O direito de ter tempo livre;
- O direito a ser quem melhor conhece a criança;
- O direito de estabelecer os limites;
- O direito à dignidade

“RAVER & KILGO, 1991”

## Perfil desejável do técnico em IP

- Empático
- Autêntico
- Positivo
- Confiante
- Espírito de entrega
- Respeito mútuo
- Partilha

## Competências

- Reconhecer que a família é uma dinâmica cambiante;
- Facilitar a colaboração pais/técnicos em todos os tipos de apoio;
- Honrar a diversidade das famílias;
- Reconhecer as forças e a individualidade das famílias;
- Respeitar as formas diferentes de lidar com as situações;
- Partilhar com os pais, numa base contínua e de apoio, a informação completa e imparcial;
- Encorajar e facilitar o suporte familiar;
- Compreender as necessidades do desenvolvimento da criança;
- Implementar programas compreensivos;
- Procurar sistemas de prestação de serviços acessíveis.

## A NOSSA INTERVENÇÃO...

- J, nascido a 28/02/2005 (premature) e com AGD
- Mãe, 28 anos, doméstica (atraso mental ligeiro)
- Pai, 30 anos, pedreiro (ex-toxicodependente)
- Irmão, 6 anos (graves distúrbios emocionais, tendo sido acompanhado em IP)
- Agregado familiar alargado: bisavó com 88 anos, dois tios maternos gémeos com deficiência mental.
- Caracterização habitacional: casa degradada, chão de terra, divisões exíguas sem ligação entre si, todas voltadas para um pátio comum a outras casas .

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO NA FAMÍLIA**

- Aceitação das características desta família
- Reconhecimento das suas forças :
  - Amor dos pais pelos filhos
  - Reconhecimento das suas dificuldades
  - Confiança nas Técnicas de IP
  - Desejo de mudança
  - Boa prestação de cuidados (higiene, saúde, alimentação)
  - Colaboração com a técnica visitadora

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO NA FAMÍLIA (continuação)**

- Respeito pela diferença e apoio integral na mudança que a família deseja:
  - respeito pelos direitos dos pais terem os seus próprios valores e opiniões.
  - alteração/melhoria da situação habitacional
  - integração de um tio numa Instituição ( o menino mais velho imita os seus comportamentos)

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO NA FAMÍLIA (continuação)**

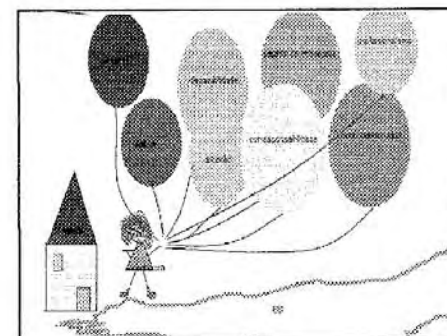
- Partilhar informação completa e imparcial:
  - Esclarecimento e orientação, de forma acessível, sobre a patologia da criança
  - Procura e utilização dos recursos disponíveis na comunidade
- Encorajar e facilitar a ajuda entre as famílias
  - Encontro de pontos de apoio na família albergada
  - Promoção de laços afectivos entre famílias apoiadas em IP
- Compreender as necessidades do desenvolvimento da criança

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO NA FAMÍLIA (continuação)**

- Implementar programas compreensivos
  - Elaboração do PIAF
- Procurar sistemas de prestação de serviços acessíveis
  - Apoio na comunidade para a melhoria da situação habitacional
  - Integração da criança na creche

**O tecnico na EID**

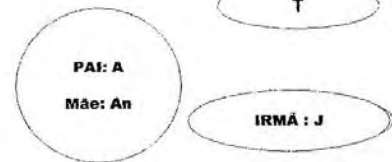
- Transdisciplinariedade
- Corresponsabilização
- Capacidade de reflexão em conjunto na procura de soluções



## Reunião Inter-Eid's

Universidade de Aveiro  
4 de Julho de 2006  
Ed E

## Agregado familiar



## O que nos preocupa:

- ⇒ Preocupa-nos a falta de dinheiro
- ⇒ As nossas doenças e a dos animais
- ⇒ Não termos uma casa com melhores condições
- ⇒ Preocupa-nos quem nos quer mal. Não gosto que me «chateiem». Eu não faço mal a ninguém, só não gosto estar sempre a abrir a porta a estranhos
- ⇒ Não quero que me tirem os filhos

## Os nossos sonhos/os nossos desejos

- Desejo ter uma casa com melhores condições para os meus filhos
- Gostava que tivesse casa de banho e um «aído» para criar os animais e plantar umas couves
- Desejo que os meus filhos tenham saúde e sejam FELIZES
  - Desejo que nos continuemos a dar bem

## FORÇAS

- Mãe cuidadora e boa prestadora de cuidados
- Pai trabalhador e empenhado para que nada falte aos seus filhos
- Pais preocupados com o futuro dos seus filhos
- Pais atentos às diferenças entre os seus filhos

## DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS

- Pais com alguns problemas cognitivos (frequentaram a Cerci)
- Crenças e valores culturais muito próprios e por vezes inibidores na percepção da importância dos estímulos no desenvolvimento da bebé
- Más condições de habitação
- Excesso de técnicos a acompanhar a família
- Família pouco estimulante



**INTERVENÇÃO**

• Seria uma intervenção com o nome (Necessário) família (20) e com o nome (Necessário) família (20)

• Seria uma intervenção com o nome (Necessário) família (20) e com o nome (Necessário) família (20)

• Seria uma intervenção com o nome (Necessário) família (20) e com o nome (Necessário) família (20)

• Seria uma intervenção com o nome (Necessário) família (20) e com o nome (Necessário) família (20)

• Seria uma intervenção com o nome (Necessário) família (20) e com o nome (Necessário) família (20)

**Perfil do técnico/ Equipa de IP**

**Estimulação**

**Intervenção**  
 Promove a auto-confiança da família  
 Apoiar a expressão dos valores, princípios, interesses, prioridades e percepções da família  
 Respeita as rotinas e rituais da família.

**Perfil do técnico/ Equipa de IP**

Sensibilidade  
 Tem um tom positivo  
 É calorosa e demonstra estar afectivamente envolvida com a criança e a família  
 Respeita as especificidades da família  
 Encoraja a família a confiar na sua força e nos seus recursos-formais e informais.

**Perfil do técnico/ Equipa de IP**

**Autonomia**

Cria oportunidades para a família identificar fontes de suporte  
 Encoraja a tomada de decisão, as ideias e iniciativas da família  
 Apoiar a família na participação na vida comunitária

**Objectivos alcançados Com a criança**

- Andar sem apoio
- Levanta-se do chão sem ajuda
- Empurra e puxa brinquedos enquanto anda
- Escuta canções
- Bate palminhas
- A pedido executa gestos simples
- Responde a voz e sons familiares
- Emite alguns sons (palrar)
- Sorri ou vocaliza em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável
- Fica atento a uma conversa ou canção
- Segura no biberão
- Bate palmas
- Come alimentos sólidos
- Procura um objecto escondido

### Objectivos alcançados

- **Com a família**

- Família mais envolvida em todo o processo educativo, fazendo questão de mostrar todos os progressos do J
- Mãe mais carinhosa e atenta
- Boa relação entre a família e a Educadora o que favoreceu todo o processo de intervenção.
- Mãe mais atenta às necessidades do seu filho
- Família mais estimulante



### Equipa de Intervenção Precoce de M

Descobrimo forças ...  
... criando oportunidades...

*"Fico surpreso ao ver que a intensidade da deficiência consegue superar a minha capacidade de imaginação - ainda assim as famílias sacrificam-se e lutam diariamente para criar uma vida satisfatória e digna para essas crianças e seus irmãos. Essas batalhas são incrivelmente corajosas, e existem muitos heróis não glorificados."*

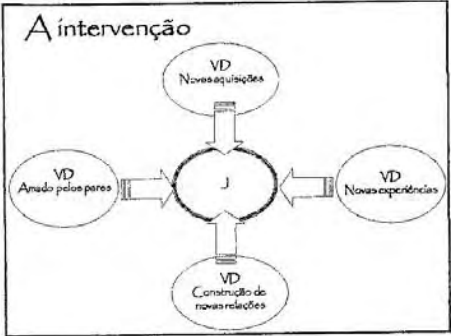
Nicholas Keppen, 2001 e 4 Meyer, 2008

### Família Árvore

<b>Forças</b>	<b>Necessidades</b>
Família muito unida Mãe muito forte, comunicativa, expressiva, consciente, lutadora Filha muito responsável, inteligente, Aplicada	Um espaço habitável onde pudessem viver com dignidade Mais recursos económicos Integração social da família Reconstrução da dignidade humana Definição do verdadeiro problema do J

### J...

<b>Forças</b>	<b>Dificuldades</b>
Muito bonito Cariñoso Olfar doce Lutador Inteligente	Não se desloca O nível de comunicação era muito reduzido Dependia totalmente do adulto Isolamento, pobreza relacional



### Competências do Visitador Domiciliário

Sendo estimulante....

- ⊗ Es-nta activa das necessidades da família
- ⊗ Reforço das forças e capacidades dos membros da família
- ⊗ Envolvimento da comunidade local no bem estar da família

*"É preciso os meus filhos estudarem para o dia de amanhã, eu trabalhar para pouco a pouco ir atingindo as minhas metas (...). Tentar conseguir um lugar onde o J possa estar essas 8 horas"*

(mãe)

## Sendo sensível...

- ✧ Através da escuta activa, da empatia e da aceitação incondicional, o visitador compreendeu os sentimentos e pensamentos da família

*"O que nos preocupa é a nossa situação actual, /  
que gostamos de viver de uma maneira mais digna e  
normal, como qualquer ser humano deve viver."*  
(Mãe)

## Promovendo autonomia ...

- ✧ Apoiando os membros da família na sua iniciativa para conceber e implementar um projecto de vida

- ✧ Incentivando
- ✧ Informando
- ✧ Transmitindo conhecimentos
- ✧ Dar-lhe sugestões
- ✧ Abrindo portas

*"É a mãe mesmo quem para no computador  
na internet procura sobre hipertensão..."*  
(Mãe)

## Inter-EID's



Aveiro, 4 de Julho de 2006

Equipa de Intervenção Directa de Intervenção Precoce de J

## Forças da Família

- > Autenticidade e espontaneidade da mãe para estar com os filhos - disponibilidade materna;
- > Interação e forte vinculação da mãe com o J;
- > Mãe com capacidade de ajuda educativa - suporte familiar;
- > Preocupação com o bem estar e desenvolvimento dos filhos;
- > Atitudes positivas face as adversidades da vida.

## Preocupações da Família

- > Saúde do J;
- > Alimentação;
- > Legalização do pai do João, permitindo ultrapassar as dificuldades económicas;
- > Mudança de casa;
- > Resolução de situações pontuais que foram surgindo.

*Todos os seres humanos são mais semelhantes do que diferentes.  
Partilhamos necessidades básicas comuns:  
ser amados,  
pertencer,  
significar algo (para alguém),  
divertir-nos,  
ter dignidade  
e respeito em todos os aspectos da vida.  
Acreditamos que não há "eles" e "nós".  
Há simplesmente "nós".  
"Nós" é todos nós.  
Toda a humanidade.  
A chave é "nós".  
Não há absolutamente diferença nenhuma na essência do que os  
seres humanos querem.*

(Viner, Pappolun & O'Shea (1987), All the World a Circle. Toronto: Answell Press)

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

Equipa de Intervenção Directa de F

4 de Julho de 2006

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

❖ **B.I.**

- ❖ **Nome:** "João"
- ❖ **Data de Nascimento:** 07/10/02
- ❖ **Nacionalidade:** Portuguesa
- ❖ **Características pessoais:** olhos castanhos, cabelo louro ondulado, ar tranquilo, sorriso contagiante...

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

❖ **Boletim neo - natal:**

- ❖ **Local:** Hospital Infante D. Pedro I – Aveiro
- ❖ **Tempo de gestação:** 35 semanas
- ❖ **Tipo de Parto:** eutócico provocado, com recurso a fórceps
- ❖ **Peso:** 1,735 kg
- ❖ **Estatura:** 41cm
- ❖ **Cuidados neonatais:** 23 dias nos cuidados intensivos, com acompanhamento diário da mãe.

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

❖ **Boletim de Saúde**

- ❖ Cromossomopatia ao nível do cromossoma 6
- ❖ Microcefalia
- ❖ Pé bato bilateral
- ❖ Refluxo gastroesofágico
- ❖ Convulsões febris
- ❖ Atraso estatoponderal
- ❖ Atraso global de desenvolvimento

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

❖ **Serviços de acompanhamento especializados**

- ❖ **Hospital Infante D. Pedro I:** Consulta de Prematuros
- ❖ **Centro de Saúde de M:** Saúde Infantil
- ❖ **Hospital Pediátrico de Coimbra:** Consulta de Genética, Ortopedia, Endocrinologia e Desenvolvimento
- ❖ **Gabinete de Apoio:** Terapia de Fala e Psicomotricidade
- ❖ **Intervenção Precoce**

○ ○ ○ | *Cada caso...  
...um percurso em IP*

❖ **Retrato da Família**

- ❖ **Agregado familiar:** Pai, mãe e irmã bebé
- ❖ **Habitação:** casa própria com boas condições de habitabilidade
- ❖ **Nível académico dos pais:** ensino superior
- ❖ **Animal de estimação:** cão

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

❖ **Forças da Família:**

- ❖ "Estabilidade emocional e afectiva".
- ❖ **Cumplicidade**
- ❖ Inicialiva na procura e selecção de informação relativa ao desenvolvimento infantil e aos problemas de saúde do "João".
- ❖ **Interesse** pelo trabalho desenvolvido na instituição com o menino.

❖ *"As nossas preocupações são todas e para o "João" queremos tudo."*  
Mãe

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

❖ **Dificuldades/ constrangimentos da família**

- ❖ **Falta de informação** por parte dos serviços de saúde e da Instituição sobre a existência de estrutura de IP.
- ❖ **Sobrecarga de horário de trabalho.**
- ❖ **Distância** entre local de residência, de trabalho e Creche.

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

❖ **Sinalização**

A situação chegou ao conhecimento da Educadora dos Aposos de forma **accidental**.  
A sinalização foi feita a EID pela Educadora do Apoio Educativo a prestar serviço na Instituição frequentada pela criança.  
Foi estabelecido contacto com a família para dar conhecimento da estrutura de IP e saber do seu interesse em usufruir deste serviço.

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

❖ **Intervenção/Intervenientes**

- ❖ Discussão do caso
- ❖ Atribuição do caso

} EID

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

**Intervenção directa**

↓  
E.A.E.

Trabalho na creche

↳ com a criança  
↳ com os técnicos

trabalho com a família

↳ PIAF

○ ○ ○ Cada caso...  
...um percurso em IP

**Etapas alcançadas...**

- Apoio a Família;
- Sensibilização dos técnicos da Instituição para a problemática da criança;
- Estimulação da criança nas diferentes áreas desenvolvimentais;

## Reunião Final Inter E.I.D.'s

Equipa de Intervenção  
Directa de C  
Julho 2006

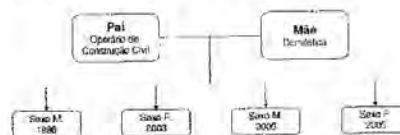
## Apresentação de Caso

## Caracterização do contexto Familiar

- Família de risco envolvental;
- Nível de escolaridade médio dos progenitores;
- Condições de habitabilidade satisfatórias;

## Caracterização do contexto familiar (cont.)

- Constituição do agregado familiar:

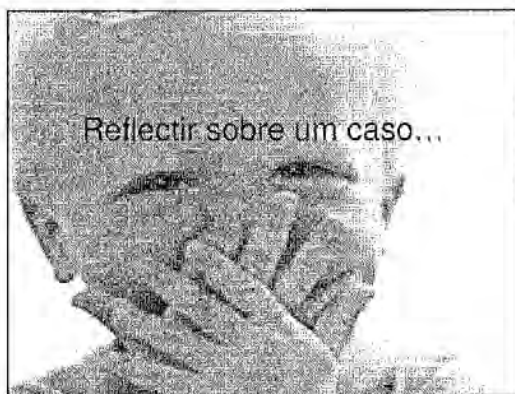
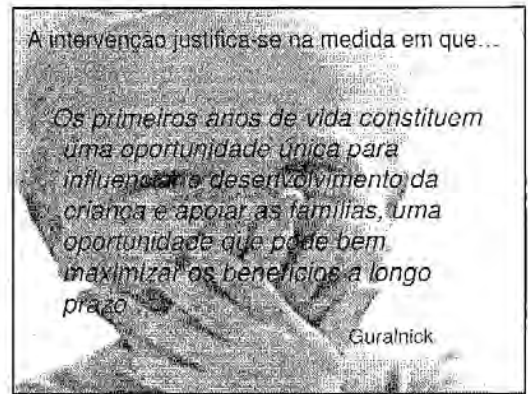
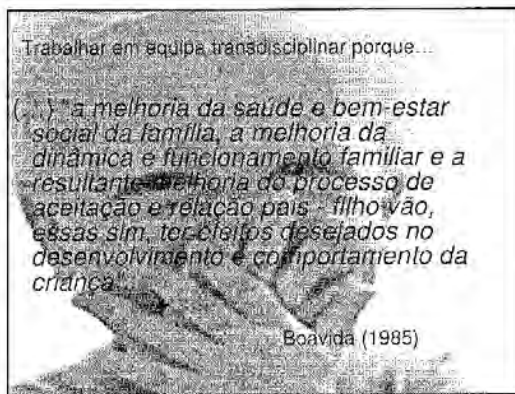


## Principais Dificuldades e Constrangimentos

- A família é sinalizada na C.P.C.J.;
- ↓
- Alterações negativas nas relações conjugais;
- ↓
- Resistência ao apoio em I.P. (porque identificados com a C.P.C.J.);
- ↓
- Verbalização do desejo de não ser apolada em I.P.;
- ↓
- A instituição que as crianças frequentam possui e veicula uma imagem negativa da família.

## A Intervenção

- Enquanto reflectora do perfil do visitador:
  - Aceitação e empatia;
  - Resistência à frustração;
  - Ser positiva;
  - Autenticidade;
  - Imparcialidade;
  - (...)



Caracterização da Família

Nome	Parentesco	Idade	Educação (civil)	Escolaridade	Eventuais problemas
Av. da Mãe	50 anos	50 anos	Ensino superior	Não sabe ler nem escrever	AVC
Pai	52 anos	52 anos	Ensino superior	1º ano	Bronquite
Mãe	49 anos	49 anos	Ensino superior	2º ano do curso de enfermagem	Bronquite asmática
Travessa	48 anos	48 anos	Ensino superior	1º ano de escolaridade	Bronquite
A criança afectada	4 anos	4 anos	Ensino superior	Pré-escolar	Atraso global de desenvolvimento, bronquite genética...

### Caracterização da Família

- Família residente em bairro camarário;
- Habitação constituída por 2 quartos, cozinha, e 1 pequeno WC
- Pai e mãe dos empregados
- Avó pensionista
- Despesas regulares com medicação para tratamento de crises de bronquite
- Poucos recursos económicos
- Crianças inseridas em pré-escola
- Mãe com dois filhos de anterior relacionamento ( mãe aos 14 anos), que se encontram em Acolhimento Familiar
- Atraso Global de desenvolvimento de J.

### A Família

Bom relacionamento conjugal

Forças  
Forças  
vínulos  
afectivos

Redes Informais (família /vizinhos)

Tomada Progressiva de Consciência dos Problemas

### A Família

Emprego

Adição de diva

Necessidades

Preocupações

Compra de esquentador

Meiores condições da habitabilidade

### A Criança

Bom desenvolvimento motor

Alegre

Forças

Colaborante

Muito interessada e curiosa pelo que a rodeia

### A Criança

Contexto social e familiar pouco estimulantes

Espaços físicos da habitação exigidos

Necessidades

Preocupações

A.G.D. Linguagem/Fala

Comportamento (Barra Teimosia)

### Percursos da Intervenção

- Consciencializar/reflectir com a família sobre as suas necessidades e da criança
- Delinear estratégias de intervenção
- Inventariar soluções
- Tomar iniciativas
- Recorrer aos serviços da comunidade
- Articulação com outros serviços



### Caracterização da Família

- Família residente em bairro camarário;
- Habitação constituída por 2 quartos, cozinha, e 1 pequeno WC
- Pai e mãe dos empregados
- Avó pensionista
- Despesas regulares com medicação para tratamento de crises de bronquite
- Poucos recursos económicos
- Crianças matriculadas em pré-escolar
- Mãe com dois filhos de anterior relacionamento ( mãe aos 14 anos) - que se encontram em Acolhimento Familiar
- Atraso Global de desenvolvimento de J.

### A Família



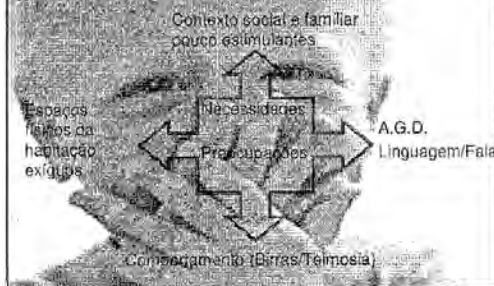
### A Família



### A Criança



### A Criança



### Percursos da Intervenção

- Consciencializar/reflectir com a família sobre as suas necessidades e da criança
- Delimitar estratégias de intervenção
- Inventariar soluções
- Tomar iniciativas
- Recorrer aos serviços da comunidade
- Articulação com outros serviços

### Articulação/Transdisciplinaridade

- T.S.S. (requerimento para R.S.I. e complemento a terceira pessoa)
- Saúde (fortalecimento dos desparasitantes e aconselhamento em termos de higiene e saúde)
- Educação (apoio pedagógico e estabelecimento de estratégias com a família)
- Articulação com a instituição onde a criança está integrada

### Resultados Obtidos

- A mãe frequenta com assiduidade o ensino recorrente/transita para o terceiro ano de escolaridade
- Auto-estima melhorada
- Maior consciência das suas forças e limitações
- Maior colaboração da família alargada (avós, tios)
- Melhor inserção na comunidade
- Pot. iniciativa própria, faz uso dos recursos da comunidade (serviços e instituições)
  - Pedido de ligação de água canalizada
  - Compra de esquentador
  - Maiores cuidados de higiene e de saúde

### Resultados obtidos (cont.)

- Obtenção do R.S.I.
- Trabalhos ocasionais
- Maior orçamento e melhor gestão familiar
- Organização e gestão doméstica melhoradas
- Gestão dos comportamentos/Brincas da criança
- Acompanhamento da criança nas brincadeiras passeio rua...
- Melhoria significativa ao nível do desenvolvimento global da criança

### INTERVENÇÃO TRANSDISCIPLINAR



### INTERVENÇÃO TRANSDISCIPLINAR

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Aprendemos muito uns com os outros se trabalharmos persistentemente em isolamento.

(Hargreaves e Fullan, 1992)

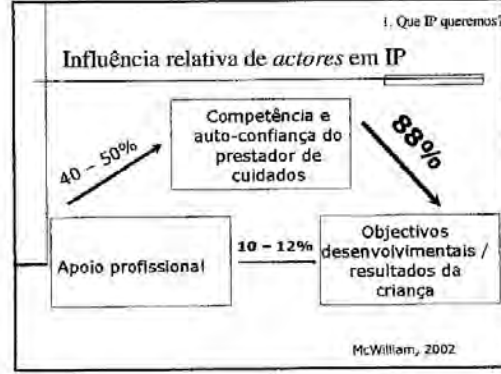
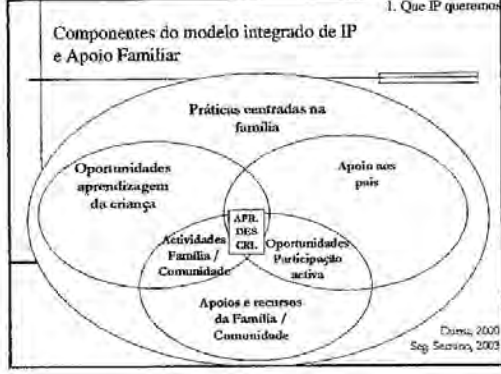
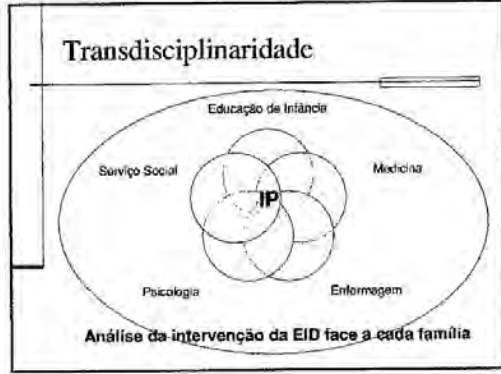


**Anexo 22 – Suporte visual de comunicação apresentada aos responsáveis  
pelos serviços distritais de IP/Aveiro**





A *Intervenção Precoce* – enquanto *transdisciplina* e enq<sup>o</sup> estrutura de intervenção resultante de articulação de serviços já existentes nas comunidades



### Contextos de aprendizagem poderosos... em IP

1. Que IP queremos?

- Família (⇒ visita domiciliária)
- Família e adulto / creche ou ama (⇒ visita domiciliária + apoio em creche ou ama)

**CONSTANTES:**  
Capacitação e *empowerment* da família  
(Intervenção centrada na família)

1. Que IP queremos?

**Modelo de "Visita domiciliária"**

- Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano;
- Valor da relação de vinculação no desenvolvimento humano;
- A família é o sistema que desenvolve (ou não) forças para apoiar o desenvolvimento dos seus filhos, ao longo de todo o ciclo de vida;
- Abordagem humanista → basear nas forças, centrar no utente;
- Abordagem científica → ser reflexivo.

1. Que IP queremos?

Estrutura	Abordagem
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Intervenção baseada na comunidade</li> <li>▶ Articulação entre os serviços comunitários</li> <li>▶ Equipas transdisciplinares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Centrada na família</li> <li>■ Focalizada nas relações</li> <li>■ Baseada nas forças</li> <li>■ Ecológica</li> <li>■ Reflexiva</li> </ul>

DC 891/99      Currículo IP Crescer: 0-3 anos  
Campbell et al. (2000)

2. Que profissionais de IP precisamos?

Abordagem	Dimensões Interpessoais
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Centrada na família</li> <li>■ Focalizada nas relações</li> <li>■ Baseada nas forças</li> <li>■ Ecológica</li> <li>■ Reflexiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estimulação</li> <li>■ Sensibilidade</li> <li>■ (Promoção da) autonomia</li> </ul>

Campbell et al. (2000)      Lantieri (2003)

(Santos e Portugal, 2003)

2. Que profissionais de IP?

**Equipa profissional**  
(despacho conjunto 891/99)

**Equipa de Intervenção Directa (EID)**

- Educador Infância (serviço local ME),
- Técnico Serviço Social (serv. local MSS),
- Médico e
- Enfermeiro (Centro de Saúde),
- Psicólogo (CERCI, Câmara, Agrupamento Escolas, ...)

**Processo de Intervenção – PIAF**  
(despacho conjunto 891/99)

- 1 – Sinalização
  - Identificação
  - Encaminhamento
  - Seleção
- 2 – Avaliação
  - Avaliação da criança
  - Identificação de recursos e necessidades da família
- 3 – Implementação do PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família)
- 4 – Avaliação do processo / encaminhamento

**Processo de Intervenção – PIAF**  
(despacho conjunto 891/99)

o Sucesso do PIAF depende (em larga medida) da dinâmica de uma equipa com diversas disciplinas e diversos serviços comunitários



**Trabalho de equipa:**

- partilha de saberes, descoberta e construção de forças, esbater fronteiras entre pessoas e disciplinas;
- TRANSDISCIPLINARIDADE:** via p / construção de saber específico em IP



**Meta:** Construção do plano de acção de uma equipa que pretende a capacitação e o *empowerment* das famílias das crianças em risco, e das comunidades em que elas vivem.

**Disponibilidade para trabalho em IP  
(níveis de acção)**

**INTERVENÇÃO DIRECTA**  
(junto das famílias)

+

**TRABALHO EM EQUIPA**  
(transdisciplinaridade e articulação de serviços da EID  
- imprescindível à existência de IP)

+

**INTERVENÇÃO INDIRECTA**  
(junto das comunidades)

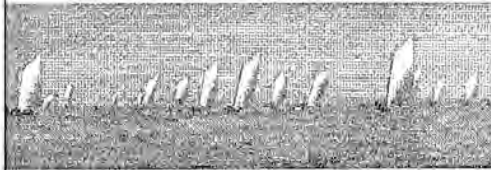
**Fontes**

- Despacho Conjunto 891/99, de 18 de Outubro, DR, II Série.
- InformANIP – 2002 (1º, 2º e 3º trimestres) (boletim informativo da Associação Nacional de Intervenção Precoce).
- McWilliam, Robin (2002). Os 5 elementos-chave da prestação de serviços em contextos naturais e Visita domiciliária como forma de apoio. comunicações apresentadas no I Congresso Nacional de IP (Coimbra, 3 e 4 de Junho de 2002). Não publicadas.
- Orientações de funcionamento da estrutura de IP de Aveiro (Equipa de Coordenação Distrital, docs. internos).
- Protocolo de colaboração para IP em Aveiro, 1998.
- Santos e Portugal (2003). A Educação experiencial na formação de profissionais da intervenção precoce. Comunicação apresentada no Colóquio CIDInE, ESE Santarém, Outubro 2003. Aguarda publicação.
- Serrão, Ana (2003). Avaliação das rotas de apoio à família. Comunicação apresentada no II Congresso Nacional de IP (Coimbra, 5 e 6 de Junho de 2003). Não publicada.

**Anexo 23 – Suporte visual de comunicação apresentada aos elementos dos serviços concelhios da Segurança Social integrantes das Comissões de Protecção a Crianças e Jovens em Risco do distrito de Aveiro**



**Intervenção Precoce em Aveiro:**  
participando em comunidades mais inclusivas...



**Equipa de Coordenação Distrital de  
IP / Aveiro**  
Janeiro de 2007



Intervenção Precoce "[...] é uma forma de apoio prestada pelos membros de **redes sociais de suporte formal e informal**, dirigida às famílias de crianças em idades precoces (de um modo geral, do nascimento aos 3 anos de idade) e que vai ter um impacto directo e indirecto sobre o funcionamento dos pais, da família e da criança".

Dunst et al. (1988: 32)

Sobre a importância de intervir precocemente...

**IP e neurociências: a investigação demonstra...**

O modo c/o pais e out. educadores se relacionam e respondem às crianças, [...] c/o medeiam a interação com o ambiente, afecta directamente a formação dos trajectos neuronais (Portugal, 2002).



**IP e neurociências:  
a investigação demonstra...**

Qdº ocorre uma interação entre uma mãe e o seu bebé, em segundos, milhares de células cerebrais da criança são activadas, muitas das conexões entre elas são fortalecidas, e novas conexões são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança (Sheri, 1997).

**COMUNICAÇÃO EMOCIONAL /  
Interactiva, colaborativa, contingente  
(Rel. Vinculação)**

É através destas interações que a *figura de vinculação* pode ajudar a criança a elaborar as suas experiências internas e as dos outros, e a natureza da mente humana.

Vinculações seguras encorajam uma partilha de estados emocionais e o sentimento não verbal de *sentir-se amado*...

(Siegel, 1999)

**COMUNICAÇÃO EMOCIONAL /  
Interactiva, colaborativa, contingente  
(Rel. Vinculação)**

promove na criança:

Capacidade de auto-reflexão e consciência das suas próprias emoções e das emoções dos outros:

o ♥ do desenvolvimento empático.

(Siegel, 1999)

**COMUNICAÇÃO EMOCIONAL /**  
**Interactiva, colaborativa, contingente**  
**(Rel. Vinculação)**

- Permite à criança, nos primeiros tempos, usar a figura de vinculação para regular as suas respostas comportamentais externas e emocionais internas.
- Na medida em que estes padrões de interacção moldam directamente o cérebro da criança em des<sup>o</sup>, tornam-se a fundação para uma mais autónoma auto-regulação.

(Siegel, 1999)

**COMUNICAÇÃO EMOCIONAL /**  
**Interactiva, colaborativa, contingente**  
**(Rel. Vinculação)**

- Pq. o cortex orbitofrontal está a iniciar o seu des<sup>o</sup>, este é um tempo em que as experiências de vinculação podem moldar os padrões de auto-regulação do indivíduo.

**Esta aprendizagem social e emocional pode, pois, criar predisposições numa criança, com origem em padrões de vinculação.**

(Siegel, 1999)

**Os adultos na vida das crianças**

**Descobertas da neurobiologia e dos estudos sobre a relação de vinculação:**

- "as relações com um reduzido e seleccionado grupo de adultos, não excessivamente estimulantes, são a mais importante forma de experiência para a mente em crescimento".
- "adultos sensíveis aos sinais da criança, que oferecem comportamentos consistentes e previsíveis, e que se importam com as experiências internas da criança, são os que mais provavelmente promovem uma vinculação segura".

(Siegel, 1999)

**Os adultos na vida das crianças**

**Descobertas da neurobiologia e dos estudos sobre a relação de vinculação:**

- uma criança procurará a proximidade de um adulto que, aos seus olhos, se transformou em *figura de vinculação*, recorrerá a ela quando estiver apouquetada, procurando um sentimento de (re)segurança, interiorizando o conjunto dessa pessoa e da relação que com ela construiu, como *um paraíso seguro*, criando um sentido de *base segura*.
- É desse ponto que vai partir para explorar o mundo envolvente, relacional e das coisas ...

(Siegel, 1999)

**A que nos referimos, quando falamos de**  
**Intervenção Precoce?**

**As Famílias são o**  
**elemento crítico** no processo  
de criar, cuidar e educar  
crianças saudáveis,  
competentes e *ligadas*  
[ao ambiente que as envolve].



(Hobbs et al. cit. Dunst et al., 1988: 6)

Sugerimos,  
contudo, que as  
famílias – **TODAS**  
**as famílias** –  
desempenharão  
tanto melhor esta  
função na medida  
em que forem  
apoiadas por uma  
**comunidade**  
**forte, suportiva**

(Cont.)





Pois é à comunidade que cabe prover os suplementos formais e informais aos recursos internos das famílias. (Hobbs et al. cit. Dunst et al., 1988: 6)

**Intervenção Precoce em Aveiro:**

Pretende construir-se como...

uma **OBR**  
[organização baseada na relação]

**COMO?**

**Características típicas das OBR**  
(Bertach, 1996, cit. Parakeian, 2001: 1)

**Metas mutuamente partilhadas** – expressas em *colaboração*, e definidas numa *declaração da missão* da organização.

**Compromisso com evolução e mudança** (na organização) – demonstrada quando a organização aprende da experiência, questiona o *status quo* e opera mudanças; esta consciência assegura que itens como enunciados de missão e de visão, políticas e procedimentos reflectem acuradamente as metas, necessidades e valores da organização.

**Características típicas das OBR (cont.)**  
(Bertach, 1996, cit. Parakeian, 2001: 1)

**Compromisso com reflexão sobre o trabalho desenvolvido** – institucionalizado através de supervisão que encoraja a aprendizagem a partir da experiência.

**Respeito pelos indivíduos** – promovido através da aceitação dos indivíduos, tanto pelas suas forças como pelas suas fraquezas, caracterizado por confiança e estima entre colegas.

**Perspectiva ecológica / contexto** – reconhecimento de que o ambiente influencia o indivíduo nele, e vice-versa.

**Características típicas das OBR (cont.)**  
(Bertach, 1996, cit. Parakeian, 2001: 1)

**Comunicação aberta** - crença partilhada no valor dos pensamentos, ideias e *feedback* dos outros.

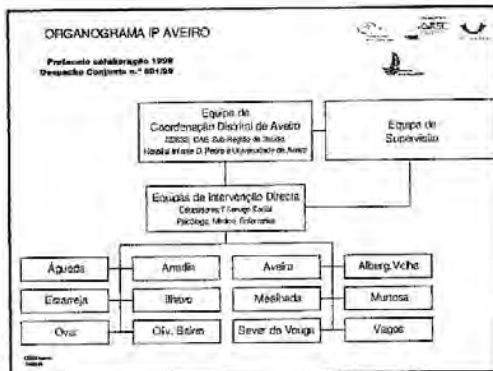
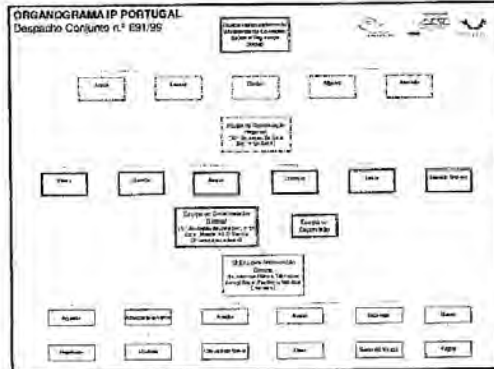
**Estabelecer de perfis de desempenho para os profissionais** - instituídos através de largamente disseminadas e aceites definições de excelência profissional; todos os elementos do pessoal são encorajados a aprender e a crescer em direcção a esses *standards* organizacionais.

**Paralelismo no processo de capacitação e empowerment em IP**



**Intervenção Precoce seg.**  
**Despacho Conjunto 891/99, 19-10**

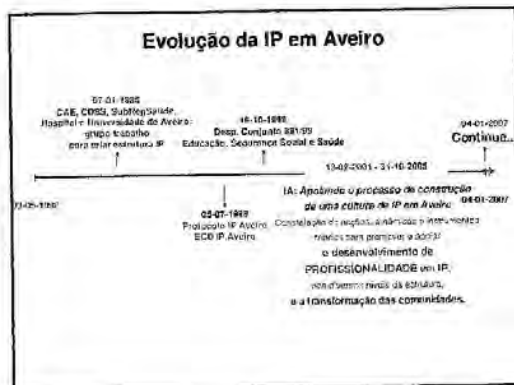
- IP: "[...] medida de apoio integrado, centrado na criança e família [...] visando potenciar a melhoria das interações familiares [...] reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência."
- Eixos da IP:
  - Envolvimento da família;
  - Trabalho de equipa e
  - PIAF (Plano Individualizado de Apoio à Família).
- - Funcionamento em rede (intra-comunitário)
- - Formação, supervisão e investigação-ação



Ano	Nº Crianças/Famílias	Nº de Profissionais	Nº de Concelhos
2002-03	144	92	12
2003-04	168	106	12
2004-05	160	118	12
2005-06	160	118	12
2006-07	180	110	12



Disciplina profissional	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Educadores de Infância	40	53	59	59	51
Psicólogos	8	8	7	7	7
Técnicas Serviço Social	17	18	17	17	17
Enfermeiros	15	14	14	14	14
Médicos	11	12	13	13	13
Pediatras	2	2	2	2	2
Educóloga	0	0	1	1	1
Estagiários de Psicologia, Ciências Educ., Serviço Social, Educ. Especial, etc.	0	0	5	5	3



De 2001 a 2005,  
desenvolvemos  
um **projecto de  
investigação-  
acção**,

que consistiu em criar dinâmicas de  
promoção e suporte ao processo de  
construção de **uma certa cultura de IP...**

**Cultura** é um padrão de  
assunções básicas –  
inventadas, descobertas ou  
desenvolvidas por um dado  
grupo à medida que aprende a  
lidar com os seus problemas de  
adaptação externa e de  
integração interna – que  
resultou suficientemente bem  
para ser considerado válido  
pelo grupo e, portanto, é ensinado aos novos membros  
(do grupo) como o modo correcto de perceber, agir,  
pensar e sentir relativamente a esses problemas. (Schain, 1991: 9)

### IP: o modelo e o perfil profissional

Estrutura	Abordagem	Perfil profissional
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Intervenção baseada na comunidade</li> <li>▶ Articulação de serviços da comunidade</li> <li>▶ Trabalho em equipa (transdisciplinar)</li> </ul> <p><small>Desjacha Com: 881/89 e Protocolo IP/Aveiro</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Centrada na família</li> <li>▶ Focalizada nas relações</li> <li>▶ Baseada na força psicológica</li> <li>▶ Reflexiva</li> </ul> <p><small>Campbell et al. (2000)</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estimulante</li> <li>▶ Sensível</li> <li>▶ Promotor da autonomia das famílias</li> </ul> <p><small>Lisovski (2003); Portugal e Santos (2003)</small></p>

Creemos ser  
imperativo construir  
**profissionalidade  
em IP;**  
Para tal, é preciso  
promover

um processo de **Transformação Cognitiva**  
no domínio da IP

Processo de **Transformação Cognitiva**  
no domínio da IP...

- Constelação de acções,  
desenvolvidas em determinados contextos,  
com determinados responsáveis.



### Palavras-chave ao nível das acções

- Aprendizagem baseada em (análise) de problemas
- Trabalho reflexivo
- Trabalho baseado em relações
- Partilha de valores



⇒ Partilhando assunções / elementos culturais

### Palavras-chave ao nível dos contextos

- Intervindo em contexto natural - visitas domiciliárias, trabalho na comunidade
- Reuniões de trabalho - regularidade, colaboração e reflexão
- Supervisão
- Sessões de formação



⇒ Partilhando e testando assunções / elementos culturais

### Palavras-chave ao nível dos responsáveis

- ▶ Serviços estatais e instituições
- ▶ Equipa de Coordenação
- ▶ Equipa de Intervenção Directa
- ▶ Profissional de IP
- ▶ Supervisora de IP



⇒ Equipa de IP, com uma certa cultura de IP...

### Articulação de serviços

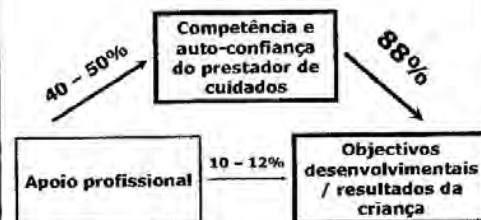


### Transdisciplinaridade



Análise da intervenção da EID face a cada família

### Influência relativa de actores em IP ou Contextos de aprendizagem poderosos em IP



McWilliam (2002); Espe-Sherwindt, (2003).

### Tipos de Apoio no modelo de VD

- **Apoio emocional** (positividade, responsabilidade, orientação para toda a família, amizade, sensibilidade);
- **Apoio material** (equipamento, materiais e recursos financeiros);
- **Apoio em termos informativos** (desenvolvimento da criança, deficiência, serviços e recursos).

### Equipa profissional (despacho conjunto 891/99)

#### Equipa de Intervenção Directa (EID)

- Educador Infância (agrupamentos de escolas),
- Técnico Serviço Social (serv. locais MSS),
- Médico e
- Enfermeiro (Centro de Saúde),
- Psicólogo (CERCI, Câmara, Agrupamento Escolas)

### Processo de Intervenção – PIAF (despacho conjunto 891/99)

- 1 – Sinalização
  - Identificação
  - Encaminhamento
  - Seleção
- 2 – Avaliação
  - Avaliação da criança
  - Identificação de recursos e necessidades da família
- 3 – Implementação do PIAF
- 4 – Avaliação do processo / encaminhamento

Disponibilidade para trabalho em IP (níveis de acção)

**INTERVENÇÃO DIRECTA** (junto das famílias)

+

**TRABALHO EM EQUIPA**

(transdisciplinaridade e articulação de serviços da EID – Imprescindível à existência de IP)

+

**INTERVENÇÃO INDIRECTA** (junto das comunidades)

Disponibilidade para trabalho em IP (mínimos)

#### INTERVENÇÃO DIRECTA

- **Para toda e qualquer criança em apoio:**  
1,5 a 2 horas / semana p / capacitação e *empowerment* da família
- **Se a criança está em creche ou ama:**  
Então, + 1,5 a 2 horas / semana para apoio aos adultos que estão com a criança

Disponibilidade para trabalho em IP (mínimos):

**TRABALHO EM EQUIPA**

3 REUNIÕES POR MÊS,

2 – 3 horas cada:

- 2 de Supervisão

- 1 interna da EID



**INTERVENÇÃO INDIRECTA:**  
dependendo das necessidades / dinâmica das EID's e das comunidades.

Ex. de Instrumento criado:

**Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de EID (internas e de supervisão)**

► Síntese do vivido (justificar porque optou a EID pela proposta / via em análise)

► Reflexão sobre:

- \* O que se pensou
- \* O que se sentiu



Cont.

Ex. de Instrumento criado (CONT.):

**Organizadores do pensamento e do discurso nas reuniões de EID (internas e de supervisão) – IP Aveiro**

► **Avaliação:**

- ⇨ Ao nível das oportunidades de *empowerment* e capacitação da família;
- ⇨ Ao nível das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança (através da capacitação e *empowerment* da família);
- ⇨ Ao nível do desenvolvimento profissional em IP, da EID e do indivíduo.

► **A seguir / implicações, vias a seguir em consequência desta experiência reflexiva...**

**Inovação decorrente do projecto de Investigação-Acção (SÍNTESE – cont.):**

- \* Rede de reuniões de trabalho com o objectivo de provocar a análise reflexiva da intervenção – directa, dinamizadora, supervisa e coordenadora –, visando a resolução de problemas, numa perspectiva de promover a capacitação e o *empowerment* nos vários níveis estruturais, da coordenação às famílias, para que cada indivíduo e cada equipa possa otimizar o seu desempenho. Ao nível dos profissionais, visando construir

**PROFISSIONALIDADE em IP**

**PROFISSIONALIDADE em IP**

≠

**Profissionalidade em Educação, Serviço Social, Psicologia, Medicina, Enfermagem, Terapia...**

**REDE de REUNIÕES de TRABALHO em IP / AVEIRO**

Contexto	Participantes	Frequência e duração
Reuniões internas de EID	EID	Mensal 3 horas
Reuniões de Supervisão	EID e Supervisora	Quinzenal 2 horas
Reuniões Inter-EID's	Todas as EID's EID Supervisora Representantes das ECAE's	3 vezes / ano 3 ou 6 horas
Reuniões de Discussões das EID's	Dinamizadoras das EID's EID Supervisores	Bimestral 3,5 horas
Reuniões de Supervisores	Supervisoras e EID (60%)	Quinzenal 3,5 horas

(Cont.)

Reuniões de Apoio à Supervisão	Supervisoras + um elemento do ECD	Mensal 3,5 horas
Reuniões de ECD	ECD	Quinzenal 2,5 horas
Reunião com serviços conciliadores directivos envolvidos nas EID's	ECD + responsáveis pelos serviços conciliadores directivos envolvidos nas EID's	Anual 2,5 horas
Reuniões com serviços diversos subscrições de IP	ECD + Responsáveis directivos por Seg. Social, Educação, Saúde, Hospital e Universidade	Anual 2,5 horas
Reuniões de Supervisão do CAIPDV às EID's a Intervir em Def. Visual	Profissionais a Intervir junto de orientação com Def. Visual + técnicos do CAIPDV	Mensal 3,5 horas

**Autores de referência:**

- Carl Durst, Carol Trivette
- Donald Bailey, Rune Simonsen
- Edgar Schein
- Ferra Lucérs
- Jack Shonkoff & Samuel Meese
- Emily Fenichel
- Marilyn Espe-Sherwindt
- Karen Wollenburg
- Gabriela Portugal
- Ana Serrano
- Boavida Fernandes, Luís Melo Borges

Fotos de Aveno da obra  
**AVEIRO, CIDADE de ÁGUA, SAL, ARGILA e LUZ,**  
de Manuel Ferreira Rodrigues, ed. Câmara Municipal do Aveiro, Junho 2004.

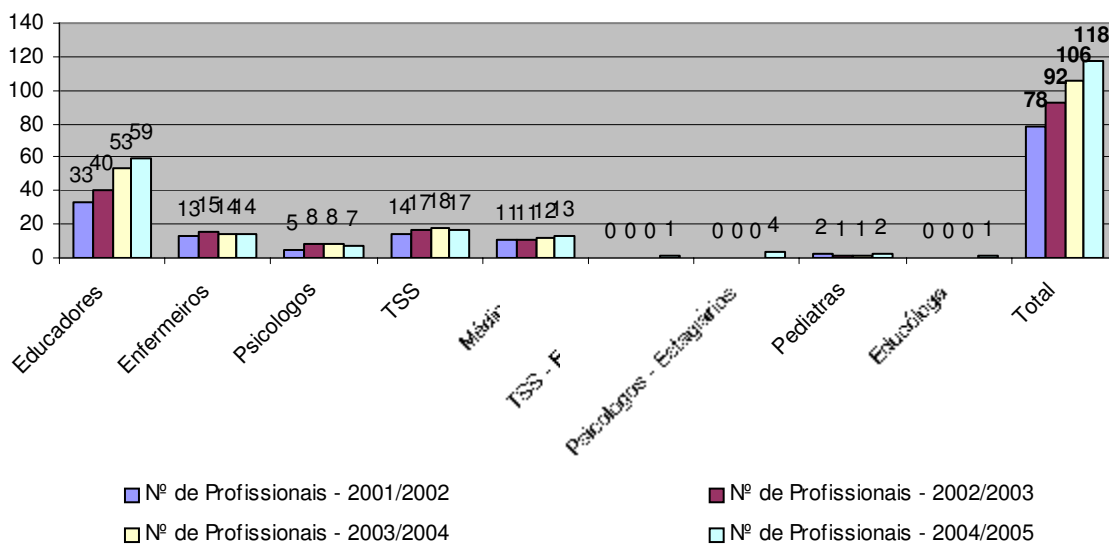


**Anexo 24 – Dados de estrutura das Estrutura de IP/Aveiro, de 2001 a  
2005**

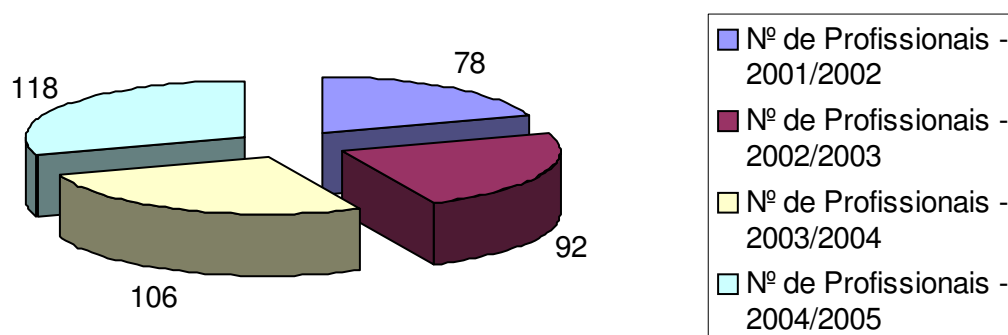


## Dados de Estrutura das EID's de 2001 a 2005

### Profissionais das EID's

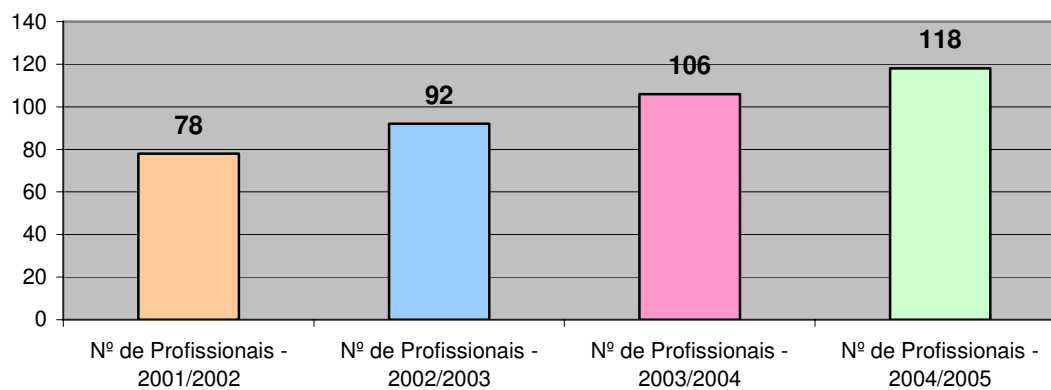


### Profissionais das EID's





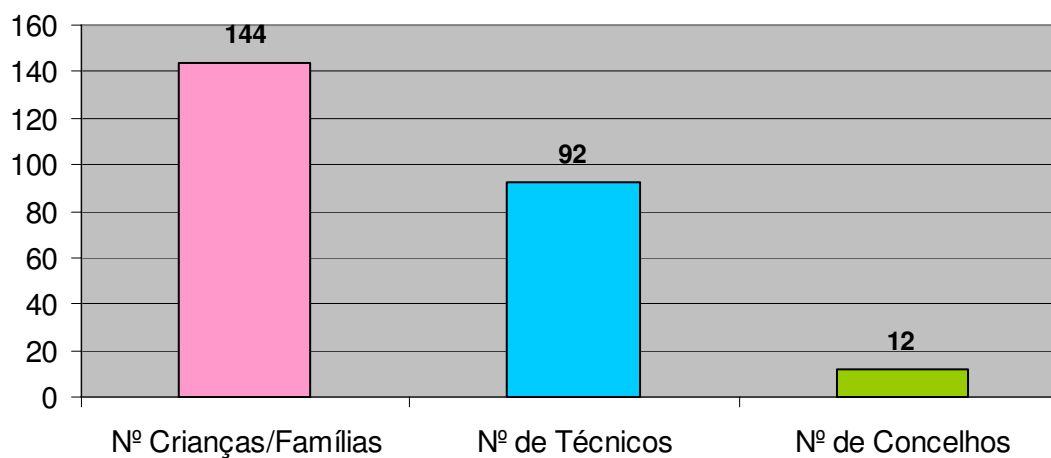
### Profissionais das EID's



### Dados de Estrutura das EID's 2002/2003

Gráfico 1 - IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2002/2003		
Nº Crianças/Famílias	Nº de Técnicos	Nº de Concelhos
144	92	12

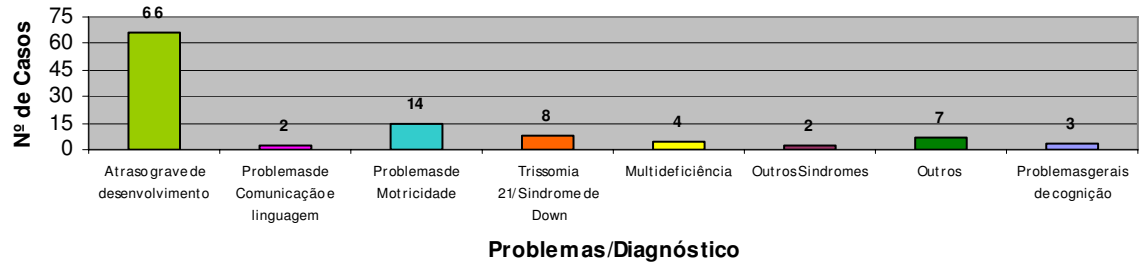
### Dados de Estrutura - 2002/2003



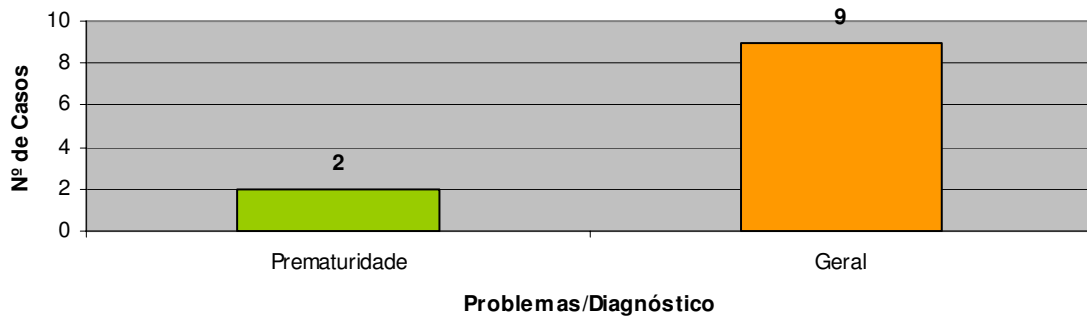
## Gráfico/Tabela 2 - Problemática/Diagnóstico 2002/2003

<b>Problemática/Diagnóstico</b>	<b>nº de casos</b>
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	66
Problemas de Comunicação e linguagem	2
Problemas de Motricidade	14
Trissomia 21/Síndrome de Down	8
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	
Outros Síndromes	2
Fetopatia Alcoólica	
Cromossomopatias	
Outros	7
Problemas gerais de cognição	3
Geral	
<b>Risco Estabelecido</b>	<b>106</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	
Prematuridade	2
Geral	9
<b>Risco Biológico</b>	<b>11</b>
<b>Risco Envolvimental</b>	
Geral	27
<b>Risco Envolvimental</b>	<b>27</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	
<b>Risco Estabelecido + Risco Envolvimental</b>	
<b>Risco Envolvimental + Risco Biológico</b>	
<b>Conjugação de Riscos</b>	<b>0</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	<b>144</b>

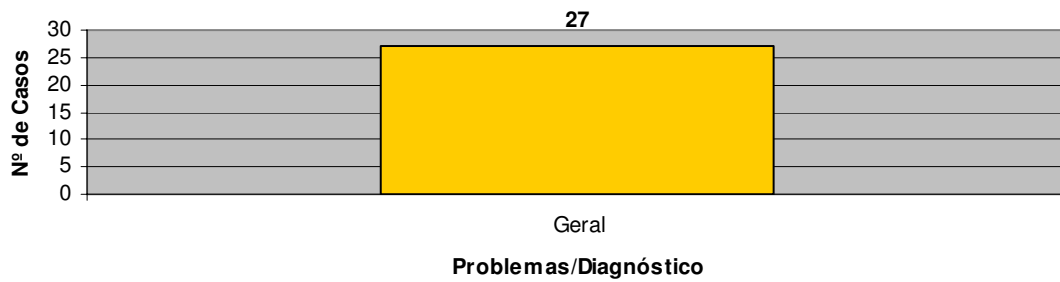
### Risco Estabelecido - 2002/2003



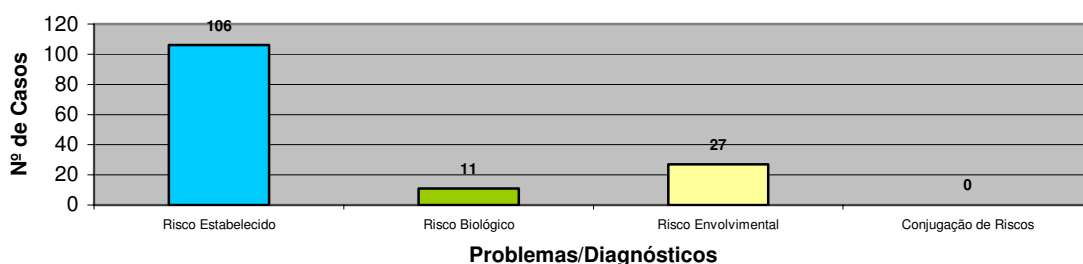
### Risco Biológico - 2002/2003



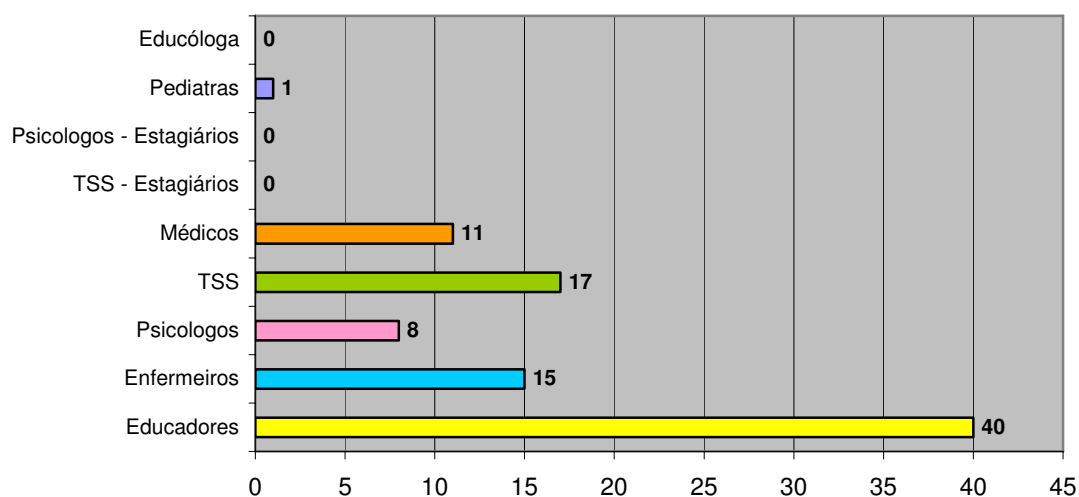
### Risco Evolutivo - 2002/2003



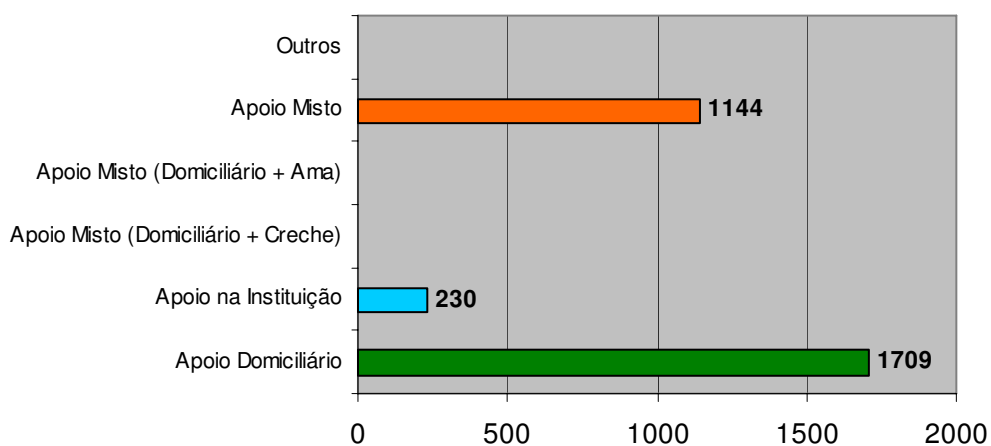
### Tipo de Riscos - Totais 2002/2003



### Profissionais de IP 2002/2003



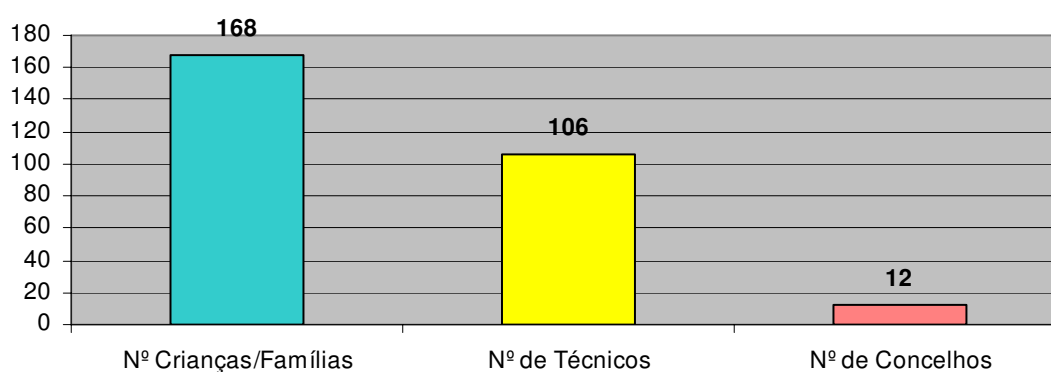
### Nº de Apoios Prestados Anualmente em 2002/2003



## Dados de Estrutura das EID's 2003/2004

<b>Gráfico 1 - IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2003/2004</b>		
<b>Nº Crianças/Famílias</b>	<b>Nº de Técnicos</b>	<b>Nº de Concelhos</b>
168	106	12

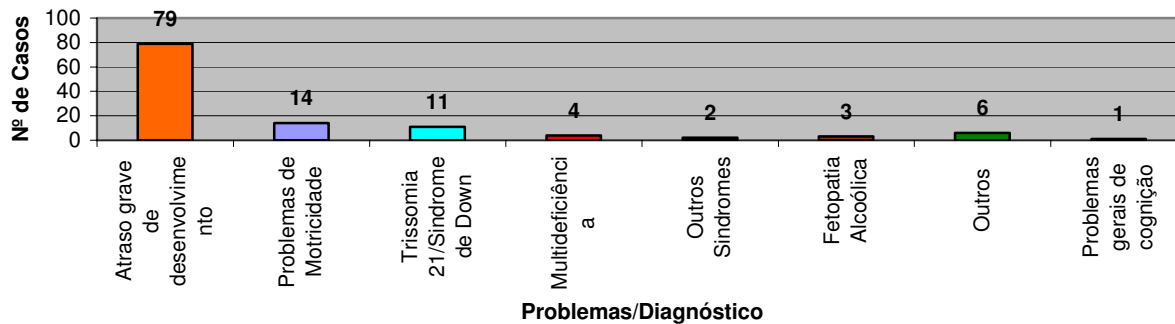
**Dados de Estrutura - 2003/2004**



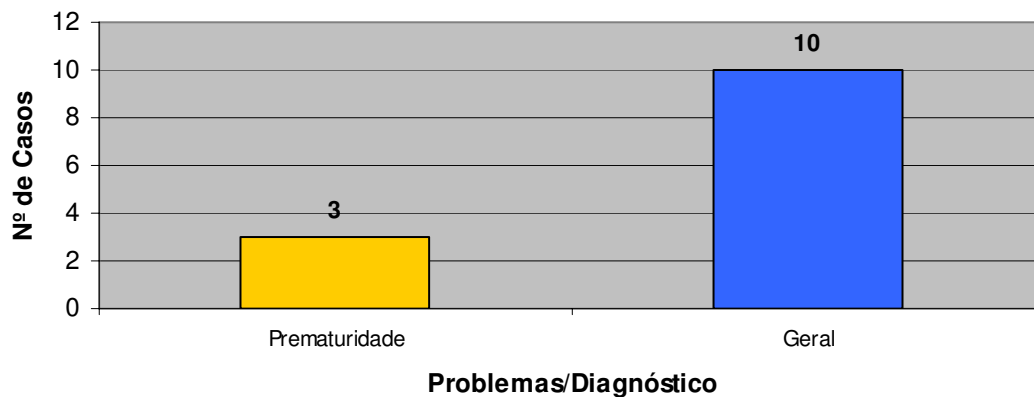
<b>Gráfico/Tabela 2 - Problemática/Diagnóstico 2003/2004</b>	
<b>Problemática/Diagnóstico</b>	<b>nº de casos</b>
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	79
Problemas de Comunicação e linguagem	
Problemas de Motricidade	14
Trissomia 21/Síndrome de Down	11
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	
Outros Síndromes	2
Fetopatia Alcoólica	3
Cromossomopatias	
Outros	6
Problemas gerais de cognição	1
Geral	

<b>Risco Estabelecido</b>	<b>120</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	
Prematuridade	3
Geral	10
<b>Risco Biológico</b>	<b>13</b>
<b>Risco Envolvimental</b>	
Geral	35
<b>Risco Envolvimental</b>	<b>35</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	
<b>Risco Estabelecido + Risco Envolvimental</b>	
<b>Risco Envolvimental + Risco Biológico</b>	
<b>Conjugação de Riscos</b>	<b>0</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	<b>168</b>

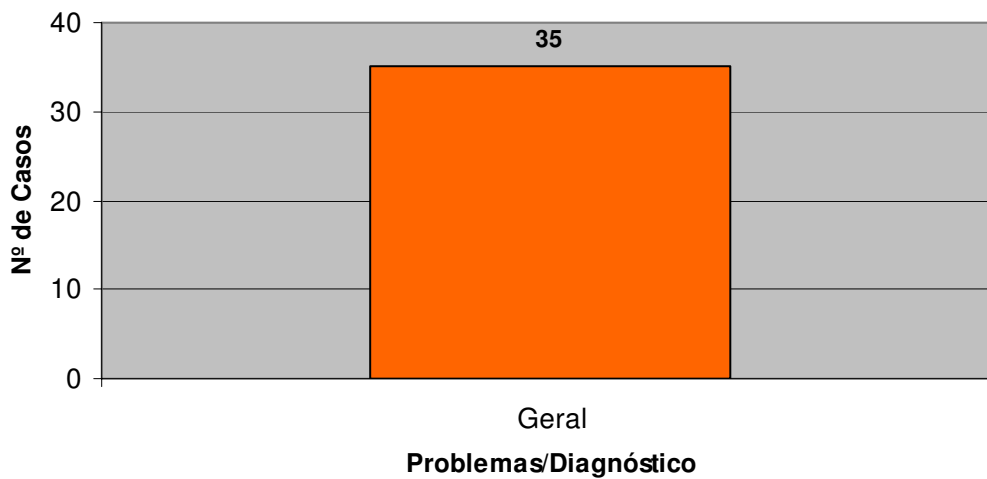
### Risco Estabelecido - 2003/2004



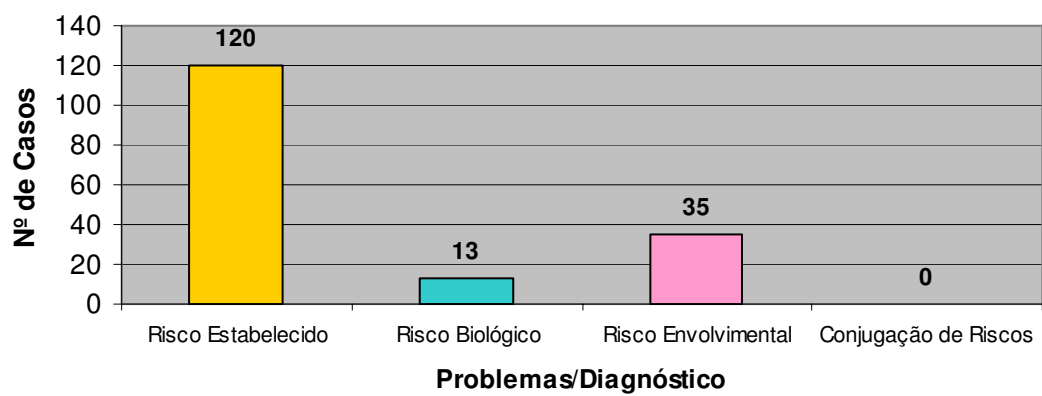
### Risco Biológico - 2003/2004



### Risco Envolvimental - 2003/2004

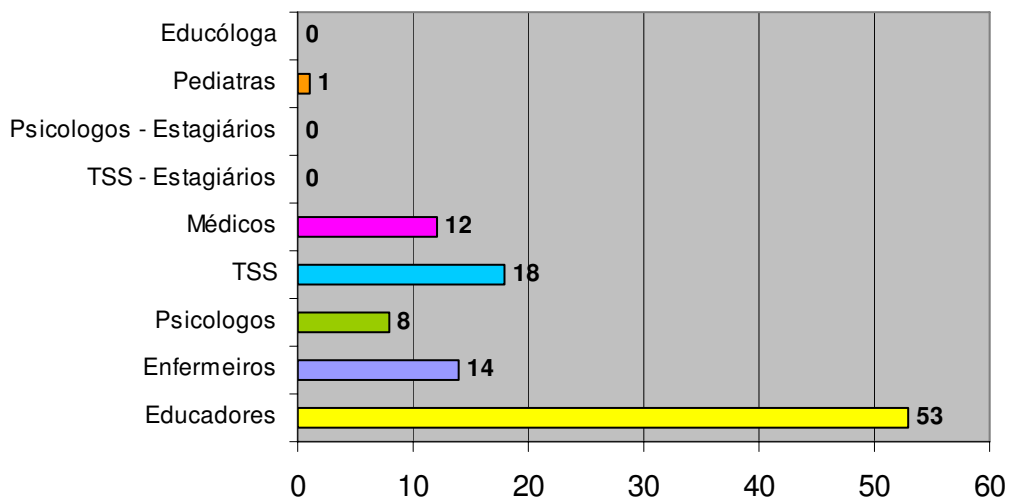


### Tipos de Risco - Totais 2003/2004

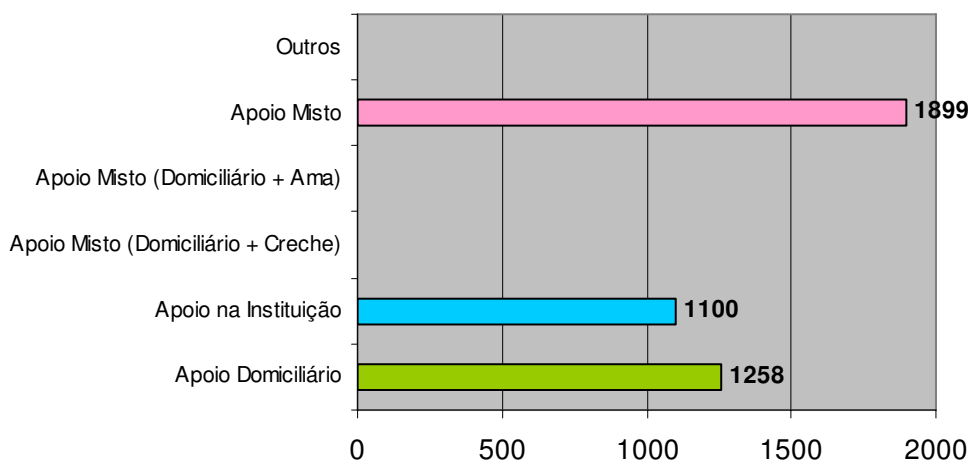




### Profissionais de IP 2003/2004



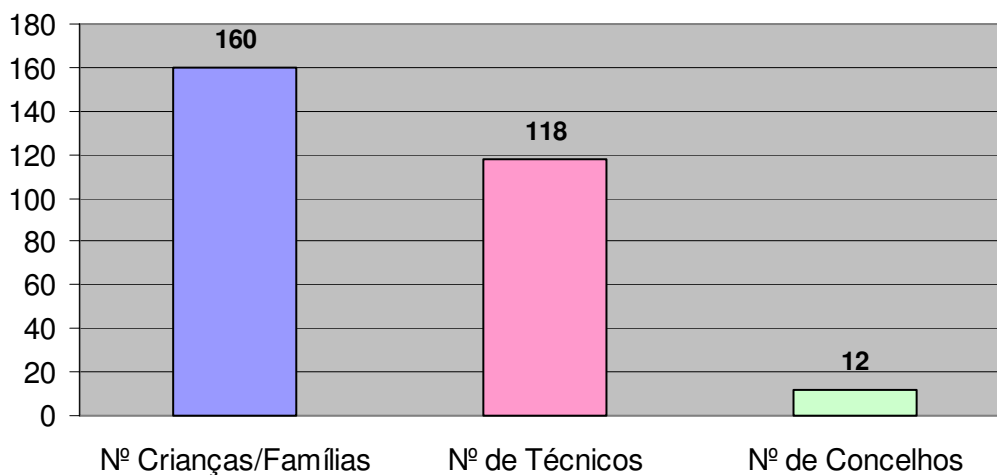
### Nº de Apoios Prestados Anualmente em 2003/2004



## Dados de Estrutura das EID's 2004/2005

Gráfico 1 - IP Aveiro - Dados de Estrutura em 2004/2005		
Nº Crianças/Famílias	Nº de Técnicos	Nº de Concelhos
160	118	12

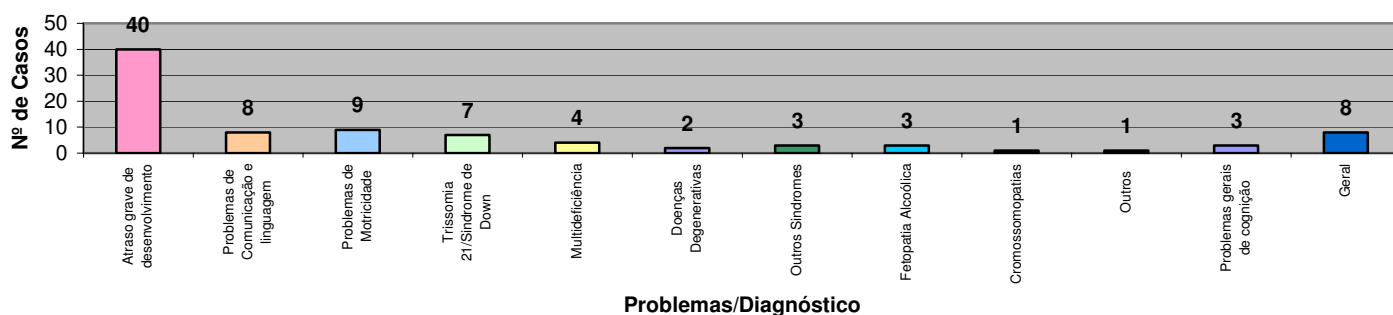
Dados de Estrutura - 2004/2005



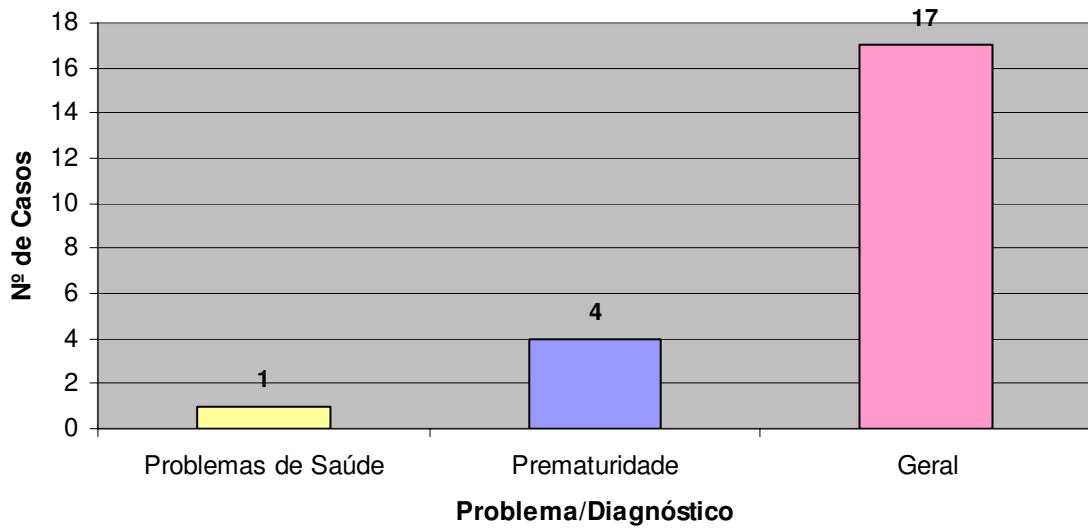
Gráfico/Tabela 2 - Problemática/Diagnóstico 2004/2005	
Problemática/Diagnóstico	nº de casos
<b>Risco Estabelecido</b>	
Atraso grave de desenvolvimento	40
Problemas de Comunicação e linguagem	8
Problemas de Motricidade	9
Trissomia 21/Síndrome de Down	7
Multideficiência	4
Doenças Degenerativas	2
Outros Síndromes	3
Fetopatia Alcoólica	3
Cromossomopatias	1

Outros	1
Problemas gerais de cognição	3
Geral	8
<b>TOTAIS</b>	<b>89</b>
<b>Risco Biológico</b>	
Problemas de Saúde	1
Prematuridade	4
Geral	17
<b>TOTAIS</b>	<b>22</b>
<b>Risco Envolverimental</b>	
Geral	40
<b>TOTAIS</b>	<b>40</b>
<b>Risco Estabelecido + Risco Biológico</b>	
	2
<b>Risco Estabelecido + Risco Envolverimental</b>	
	3
<b>Risco Envolverimental + Risco Biológico</b>	
	4
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>
<b>TOAIS GERAIS</b>	
	<b>160</b>

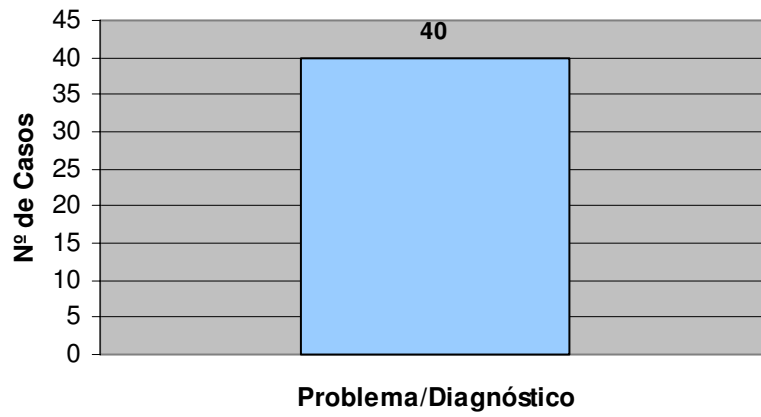
Risco Estabelecido - 2004/2005



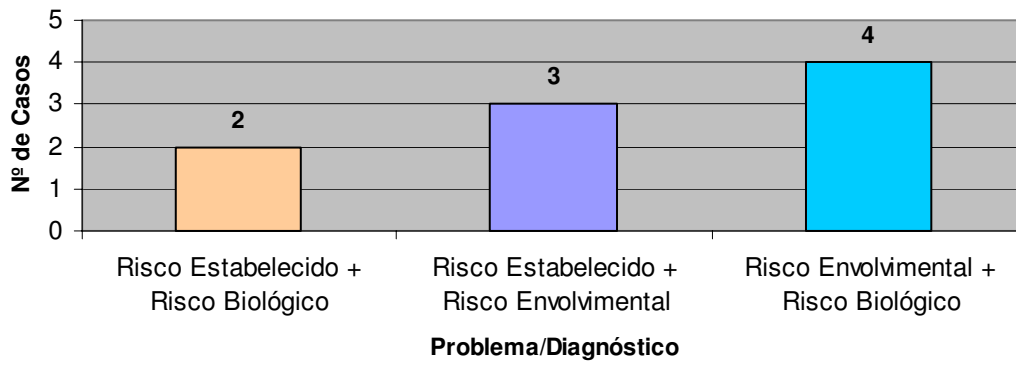
### Risco Biológico - 2004/2005



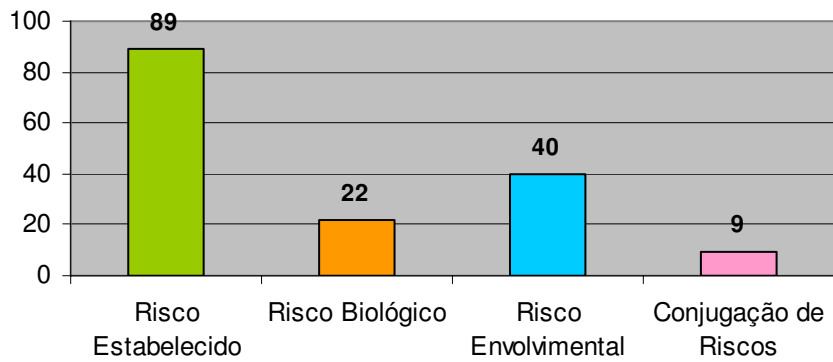
### Risco Envolvimental - 2004/2005



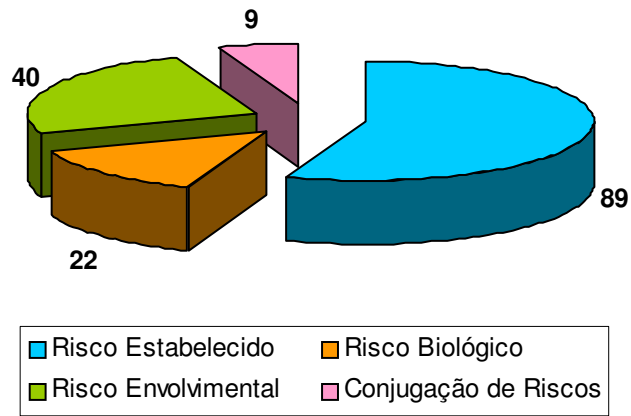
### Conjugação de Riscos - 2004/2005



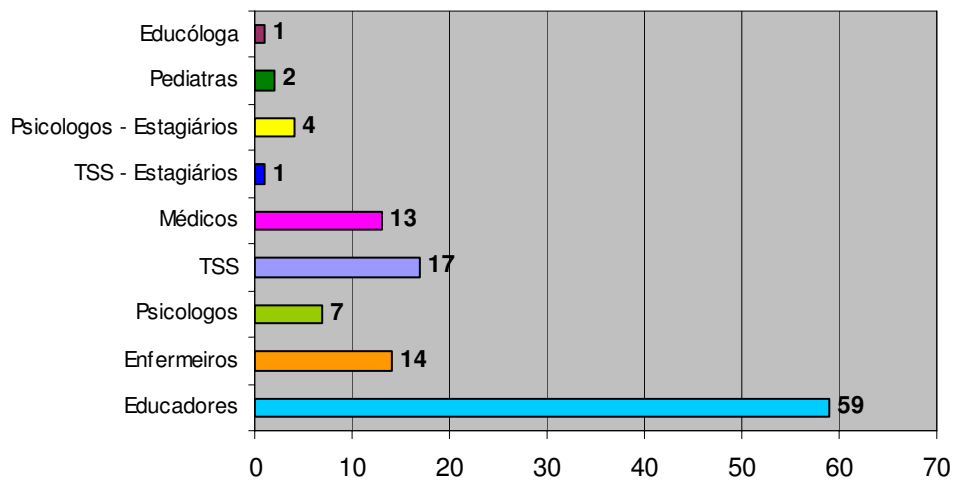
### Tipos de Riscos - Totais (2004/2005)



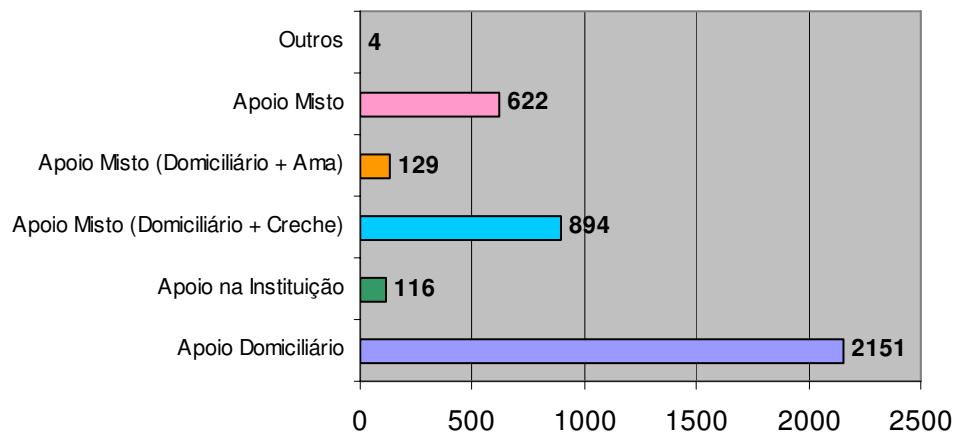
### Tipo de Risco - Totais (2004/2005)



### Profissionais de IP 2004/2005



## Nº Apoios Prestados Anualmente em 2004/2005



**Anexo 25 – Dados de avaliação das Acções de Formação (opinião dos formandos):**

- Conferência e *workshops* de IP, em Fevereiro de 2001;
- Acções sobre o Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) de 2004 e 2005;
- Acções *Crescer: do nascimento aos três anos, de 2003 e 2005*;
- Acções de formação inicial em IP, de 2002 a 2005.





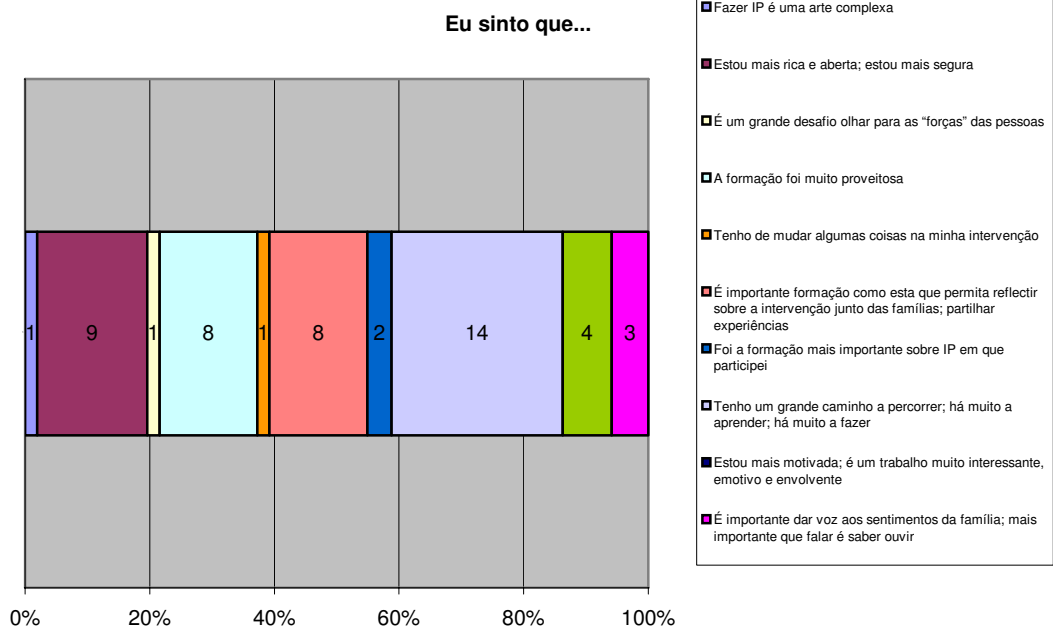
*Conferência e workshops de IP, em Fevereiro de 2001;*



## A Formação em IP - 2000/2001

### Eu sinto que...

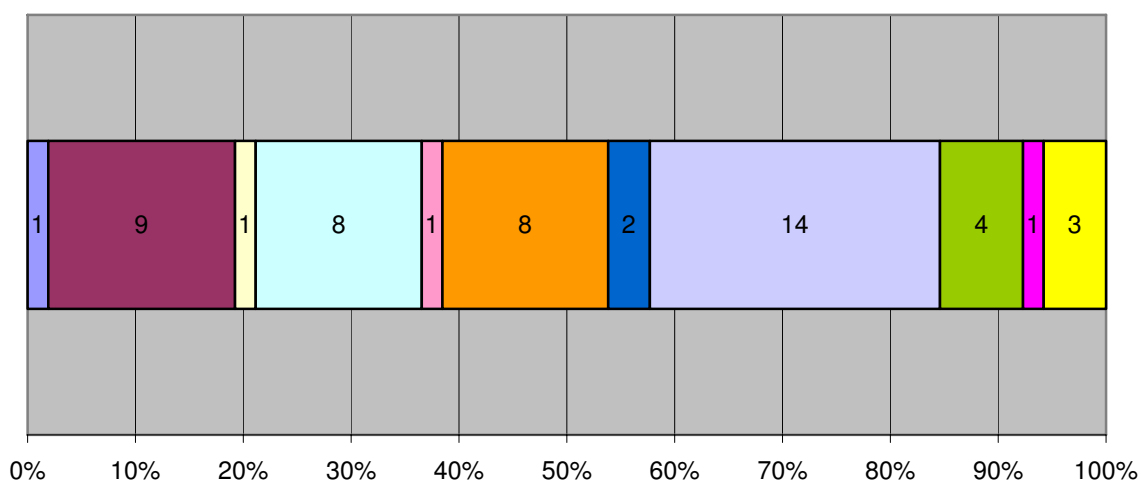
Eu sinto que...								
Fazer IP é uma arte complexa	Estou mais rica e aberta; estou mais segura	É um grande desafio olhar para as "forças" das pessoas	A formação foi muito proveitosa	Tenho de mudar algumas coisas na minha intervenção	É importante formação como esta que permita reflectir sobre a intervenção junto das famílias; partilhar experiências	Foi a formação mais importante sobre IP em que participei	Tenho um grande caminho a percorrer; há muito a aprender; há muito a fazer	Estou mais motivada; é um trabalho muito interessante, emotivo e envolvente
1	9	1	8	1	8	2	14	4



## Compreendo agora que...

Compreendo agora que...											
Partilhar em grupo as experiências é fundamental	É difícil e complexo fazer IP; é muito importante fazer IP correctamente	A minha relação em termos de IP não é a mais correcta; muito do que faço está correcto; até estou a fazer um bom trabalho	A qualidade da comunicação é fundamental...; cada vez mais é preciso escutar	Estou sempre a aprender	Os registos são fundamentais	É importante valorizar cada família; dar poder às famílias; aproveitar as forças da família	É importante dar tempo à família; por vezes quero ir depressa demais	É importante procurar compreender mais e "diagnosticar" menos	Os técnicos necessitam de muita disponibilidade e tempo	Ainda nos centramos muito na criança e pouco na família	
1	9	1	8	1	8	2	14	4	1	3	

## Compreendo agora que...

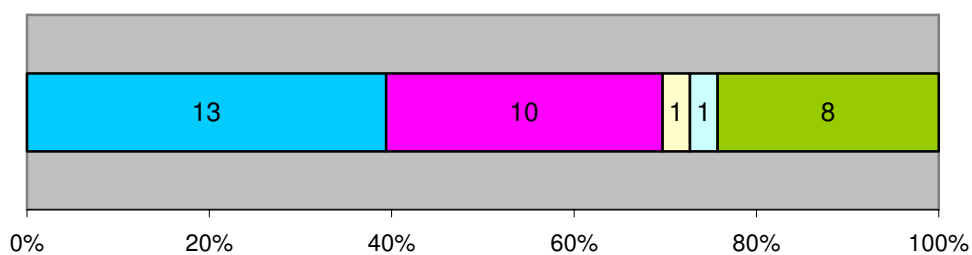


- Partilhar em grupo as experiências é fundamental
- É difícil e complexo fazer IP; é muito importante fazer IP correctamente
- A minha relação em termos de IP não é a mais correcta; muito do que faço está correcto; até estou a fazer um bom trabalho
- A qualidade da comunicação é fundamental...; cada vez mais é preciso escutar
- Estou sempre a aprender
- Os registos são fundamentais
- É importante valorizar cada família; dar poder às famílias; aproveitar as forças da família
- É importante dar tempo à família; por vezes quero ir depressa demais
- É importante procurar compreender mais e "diagnosticar" menos
- Os técnicos necessitam de muita disponibilidade e tempo
- Ainda nos centramos muito na criança e pouco na família

## Pergunto-me se...

Pergunto-me se...				
Enquanto técnico de IP alguma vez conseguirei intervir bem	A minha relação com as famílias é boa; estou a trabalhar bem	Até que ponto não sou invasora do mundo da família	Consequirei ser mais ouvinte do que falante	Nos são dados os recursos/condições necessários a um trabalho eficiente; a vontade de ajudar as famílias é suficiente; o trabalho de IP é reconhecido
13	10	1	1	8

## Pergunto-me se...

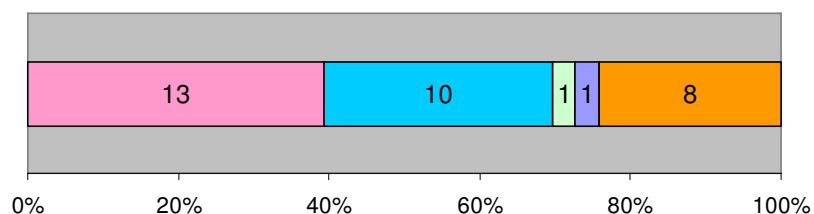


- Enquanto técnico de IP alguma vez conseguirei intervir bem
- A minha relação com as famílias é boa; estou a trabalhar bem
- Até que ponto não sou invasora do mundo da família
- Consequirei ser mais ouvinte do que falante
- Nos são dados os recursos/condições necessários a um trabalho eficiente; a vontade de ajudar as famílias é suficiente; o trabalho de IP é reconhecido

## Eu descobri que...

Eu descobri que...				
Há muito a fazer; vale a pena; fazer IP é complexo	Olhar as coisas positivas é o que faz andar; é importante valorizar as forças	A comunicação com a família é decisiva; o respeito é muito importante	Me sinto bem como interventora em IP; que quero fazer melhor	O trabalho em equipa é fundamental; reflectir em conjunto é importante
13	10	1	1	8

## Eu descobri que...

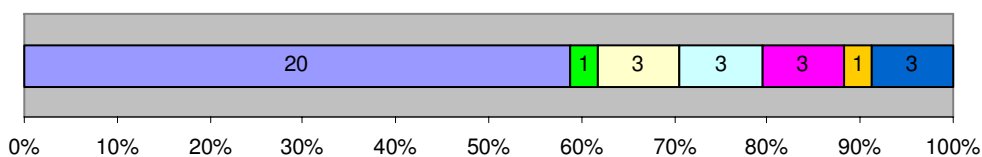


<input type="checkbox"/> Há muito a fazer; vale a pena; fazer IP é complexo
<input type="checkbox"/> Olhar as coisas positivas é o que faz andar; é importante valorizar as forças
<input type="checkbox"/> A comunicação com a família é decisiva; o respeito é muito importante
<input type="checkbox"/> Me sinto bem como interventora em IP; que quero fazer melhor
<input type="checkbox"/> O trabalho em equipa é fundamental; reflectir em conjunto é importante

## Fiquei surpreendido/a com...

Fiquei surpreendida/o com...						
A qualidade da formação; a qualidade da participação; a força e "paixão" das mensagens da formação; a "sabedoria" das formadoras	Com a minha identificação aos medos e esperanças das famílias	O facto de não estar sózinha na minha forma de pensar; o espírito de equipa	Os problemas nos EUA serem tão semelhantes aos nossos	Com o que preciso melhorar ao nível da escuta e registo	A complexidade da IP	A abordagem positiva das famílias
20	1	3	3	3	1	3

### Fiquei surpreendida/o com...



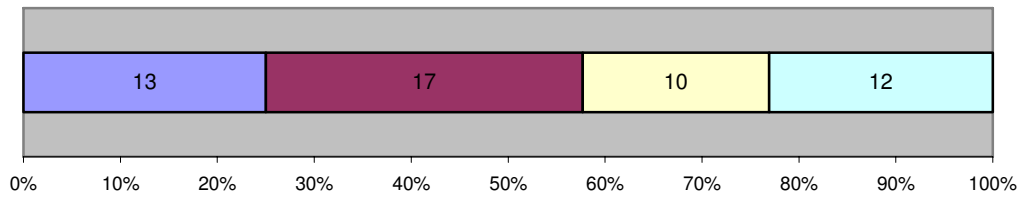
- A qualidade da formação; a qualidade da participação; a força e “paixão” das mensagens da formação; a “sabedoria”
- Com a minha identificação aos medos e esperanças das famílias
- O facto de não estar sózinha na minha forma de pensar; o espírito de equipa
- Os problemas nos EUA serem tão semelhantes aos nossos
- Com o que preciso melhorar ao nível da escuta e registo
- A complexidade da IP
- A abordagem positiva das famílias

### As aprendizagens mais úteis foram...

As aprendizagens mais úteis foram ...			
Importância do estabelecimento de uma relação de confiança; importância da observação e diálogo; compreensão; escuta	Valorização da família; encontrar as “estrelinhas” na família	Trabalho em equipa; partilha de experiências	Todas
13	17	10	12



## As aprendizagens mais úteis foram...

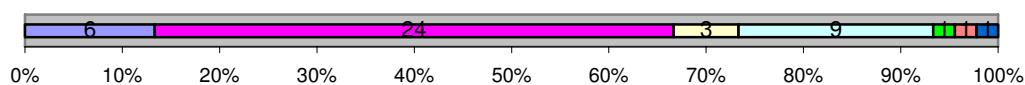


- Importância do estabelecimento de uma relação de confiança; importância da observação e diálogo; compreensão; escuta
- Valorização da família; encontrar as “estrelinhas” na família
- Trabalho em equipa; partilha de experiências
- Todas

## Eu desejo que...

Eu desejo que...						
As famílias não se sintam sós, nem julgadas, nem desrespeitadas	Intervir cada vez melhor e as famílias cresçam; os conhecimentos se reflectam nas práticas	O trabalho em equipa seja mais frutuoso	Aconteçam mais momentos de formação / reflexão como estes; as formadoras voltem e nos ajudem ainda mais	Não esquecer nada do que aprendi	Que na formação de educadores na Universidade não se esqueça a formação em IP	Que futuramente venham a existir equipas que possam trabalhar a tempo inteiro em IP
6	24	3	9	1	1	1

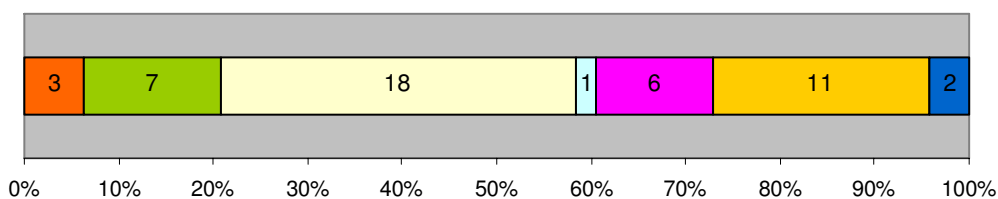
## Eu desejo que...



- As famílias não se sintam sós, nem julgadas, nem desrespeitadas
- Intervir cada vez melhor e as famílias cresçam; os conhecimentos se reflitam nas práticas
- O trabalho em equipa seja mais frutuoso
- Aconteçam mais momentos de formação / reflexão como estes; as formadoras voltem e nos ajudem ainda mais
- Não esquecer nada do que aprendi
- Que na formação de educadores na Universidade não se esqueça a formação em IP
- Que futuramente venham a existir equipas que possam trabalhar a tempo inteiro em IP

A seguir eu vou (fazer)...						
Continuar a acreditar que a mudança é possível	Ler, rere, pensar, questionar-me...	Procurar melhorar a minha prática de acordo com o que aprendi	Realizar os PIAF's como deve ser	Apostar na reflexão e trabalho em equipa	Respeitar e melhorar a minha interação com as famílias	Transmitir aos meus colegas que não puderam estar presentes o que aprendi
3	7	18	1	6	11	2

## A seguir eu vou (fazer)...



- Continuar a acreditar que a mudança é possível
- Ler, rere, pensar, questionar-me...
- Procurar melhorar a minha prática de acordo com o que aprendi
- Realizar os PIAF's como deve ser
- Apostar na reflexão e trabalho em equipa
- Respeitar e melhorar a minha interação com as famílias
- Transmitir aos meus colegas que não puderam estar presentes o que aprendi



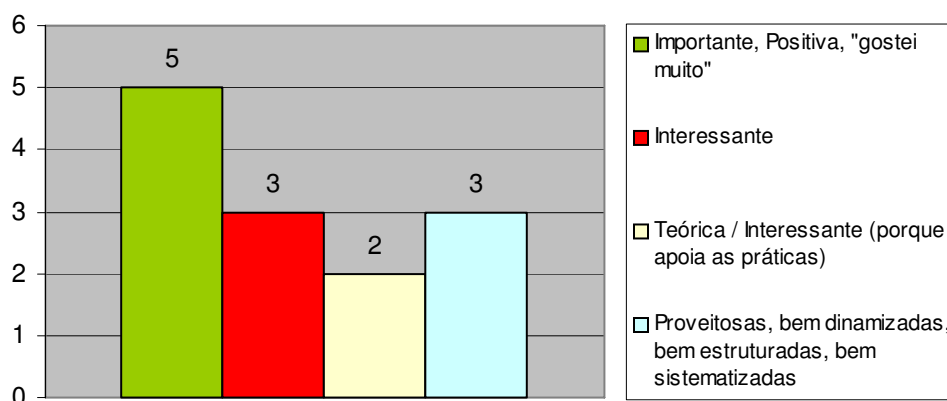
*Acções de formação inicial em IP, de 2002 a 2005.*



### A formação foi...

A formação foi...	Nº de respostas
Importante, Positiva, "gostei muito"	5
Interessante	3
Teórica / Interessante (porque apoia as práticas)	2
Proveitosas, bem dinamizadas, bem estruturadas, bem sistematizadas	3

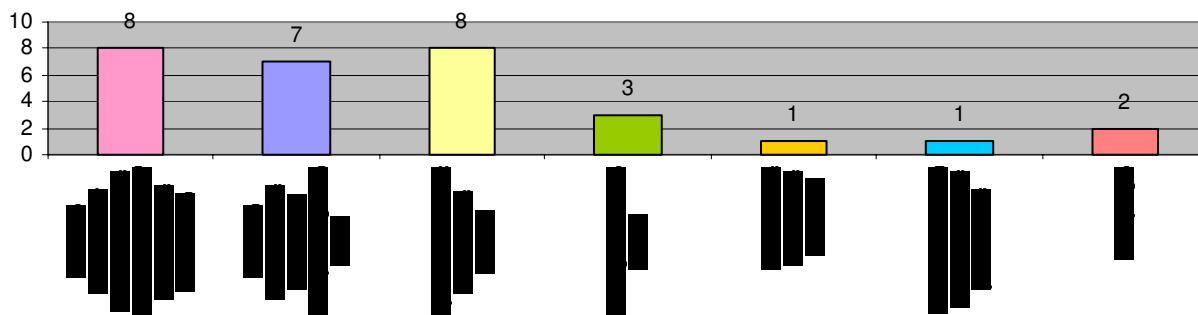
### A formação foi...



### A formação ofereceu oportunidades para...

A formação ofereceu oportunidades para...	Nº de respostas
Discussão interdisciplinar (reflexão contínua e partilha de saberes) / Enriquecedora e esclarecedora	8
Parar para reflexão/Análise sobre o real - conceptualização, e a prática	7
Aprofundamento/esclarecimento de assuntos	8
Promoção da coesão das EID	3
Abertura entre formadores e formandos	1
Formação fortaleceu auto-confiança dos profissionais	1
Introspecção	2

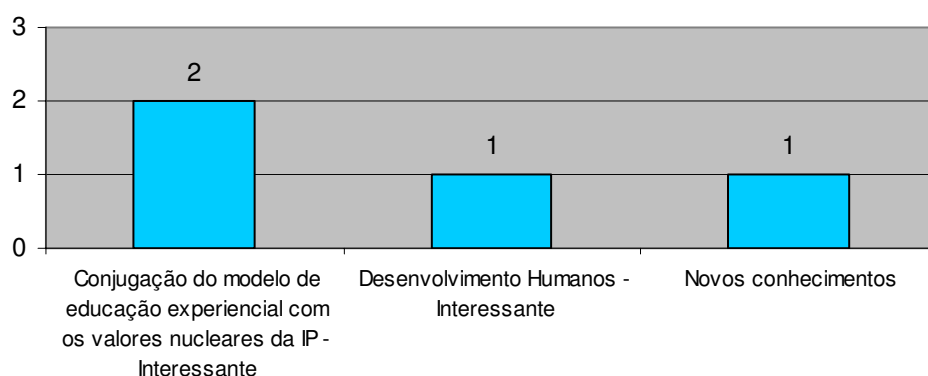
### A formação ofereceu portunidades para...



### Temas novos tratados durante a formação...

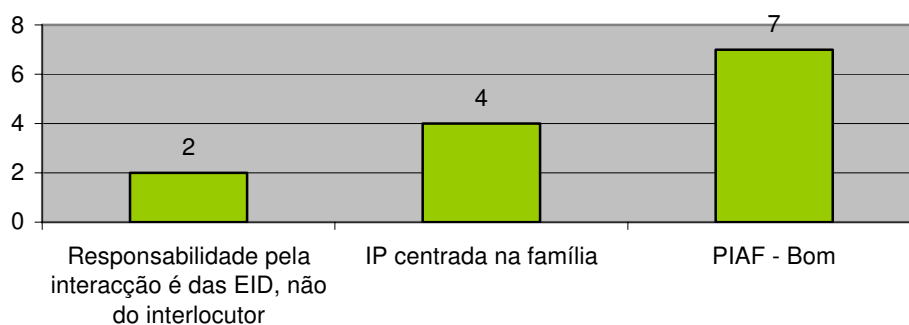
Temas novos tratados durante a formação...	Nº de respostas
Conjugação do modelo de educação experiencial com os valores nucleares da IP - Interessante	2
Desenvolvimento Humanos - Interessante	1
Novos conhecimentos	1

### Temas novos tratados durante a formação...



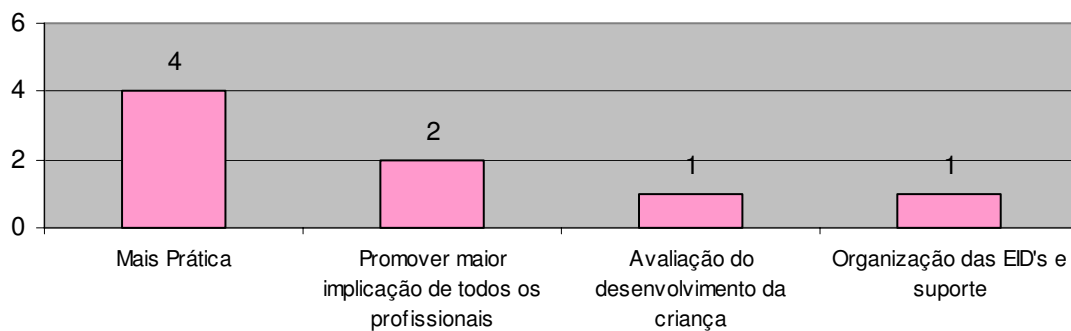
Temas já conhecidos, mas clarificados durante a formação...	Nº de respostas
Responsabilidade pela interacção é das EID, não do interlocutor	2
IP centrada na família	4
PIAF - Bom	7

### Temas já conhecidos, mas clarificados durante a formação...



Temas propostos para futuras formações...	Nº de respostas
Mais Prática	4
Promover maior implicação de todos os profissionais	2
Avaliação do desenvolvimento da criança	1
Organização das EID's e suporte	1

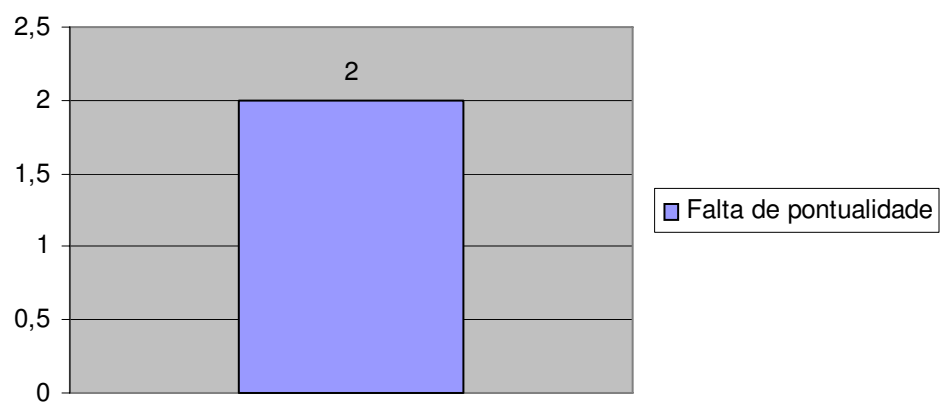
### Temas propostos para futuras formações...





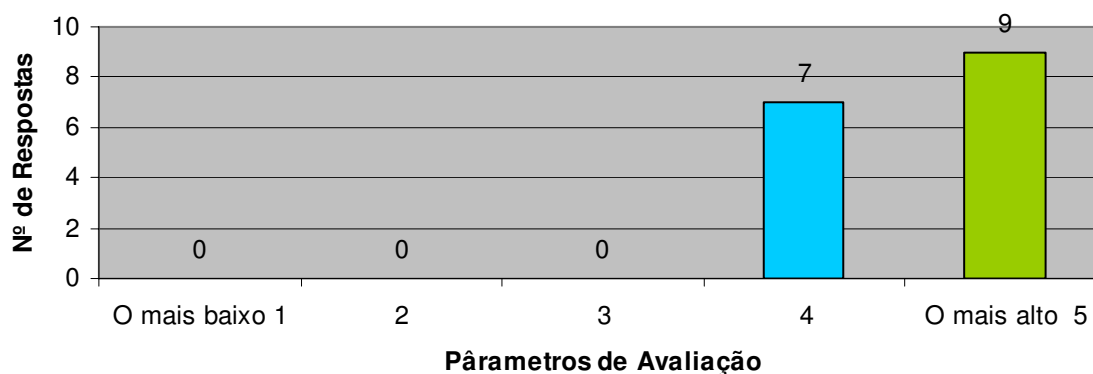
Aspectos menos positivos durante a formação...	Nº de respostas
Falta de pontualidade	2

**Aspectos menos positivos durante a formação...**



Pontuação geral do Workshop				
O mais baixo 1	2	3	4	O mais alto 5
0	0	0	7	9

Pontuação Geral do Workshop



<b>Eu sinto...</b>
(...) que aprendi bastante com esta formação
(...) que estou mais confiante em mim própria e um pouco mais segura
Eu sinto-me melhor e mais confiante
(...) que sei alguma "coisa" de Intervenção Precoce, mas ainda tenho muito que aprender
(...) que ainda sei muito pouco sobre IP
Eu sinto-me mais esclarecida
(...) que há ainda muita coisa a aprender
(...) que cada vez mais me sinto envolvida e que tenho algum conhecimento nesta matéria, apesar de ter ainda que aprender mais e mais
(...) que adquiri muito mais informação acerca desta área
(...) que a partilha me enriqueceu
(...) que aprendi algo mais em situação de IP
(...) que ainda tenho muito para aprender
(...) que estou mais sabedora
(...) que estou a crescer

(...) que tenho muito a aprender
(...) um pouco mais esclarecida e muito mais envolvida
<b>Compreendo agora que...</b>
(...) melhor o funcionamento e objectivos da IP
(...) cada vez mais a importância da construção de um PIAF para a família e com a família
(...) pensava que já tinha muitos conhecimentos e existem sempre pormenores que nos ajudam a construir melhor a nossa atitude educativa
(...) "Intevenção Precoce" é uma intervenção com algumas angústias e frustrações da parte do técnico (educador de infância), que poderam ser resolvidas partilhando-as
(...) o trabalho da IP é muito centrado na família
(...) a minha actuação como técnica de IP é importante junta da família
(...) a IP é centrada na família
(...) as angústias são de todos os técnicos envolvidos e são as mesmas
(...) qual o meu papel na equipa de Intervenção precoce
(...) a família é o mais importante, de toda a acção educativa
(...) é difícil actuar e escutar a família onde pequenas pistas nos são dadas e susceptíveis de interpretação
(...) não é fácil fazer IP
(...) há tanta coisa que me ultrapassa
(...) estava muito confusa
(...) existia muita frustração nos técnicos
(...) há muito caminho a percorrer

<b>Pergunto-me se...</b>
(...) terei as características e capacidades próprias para desempenhar bem este tipo de trabalho
(...) vou conseguir fazer tudo tal como aprendi. Quais os obstáculos que vou ter de ultrapassar e tentar vencer!
(...) se é possível cumprir tudo o que na teoria aprendemos
(...) será que a minha intervenção será muito envolvente?
(...) será capaz de o desenvolver sem "atropelar" a família e sem me "atropelar" como pessoa
(...) serei capaz de responder a este desafio?

(...) faço bem?
(...) todo o meu trabalho tem sido positivo e se é demasiado envolvente
(...) a nossa acção (equipa toda) consegue alterar alguns habitos da famílias e promover o melhor desenvolvimento das suas crianças
(...) conseguirei desempenhar bem a minha função
(...) serei capaz de ter capacidade de análise para determinadas atitudes ou factos
(...) estarei no bom caminho?
(...) conseguirei acabar o ano com a consciência de que dei o meu melhor
(...) conseguirei fazer um bom trabalho
(...) faço bem? Ninguém me diz...
(...) algum dia vou perceber tudo...

<b>Eu descobri...</b>
(...) o porquê de um PIAF
(...) que sou capaz de fazer o melhor possível ou seja melhor do que em anos anteriores
(...) que a Intervenção, mas propriamente (em visita domiciliária), os restantes técnicos também poderão fazer as visitas, e serem responsáveis
(...) todo um mundo de IP que não conhecia
(...) que a IP não é um "Bicho Papão"
(...) que há colegas com casos mais complicados que o meu
(...) que nem só a educadora é visitadora domiciliária
(...) que todas temos mais ou menos os mesmos problemas e dúvidas semelhantes
(...) que serei capaz de ouvir, intervir na família, tendo em conta as suas competências
(...) que a teoria é mais fácil do que a prática
(...) o quão importante é a IP
(...) que tenho que percorrer o caminho traçado pela família, ajudando a contornar obstáculos
(...) que não sou só em a sentir angústia, etc.
(...) a Intervenção Precoce é importante e que os Orgão de Gestão dos Agrupamentos deveriam ser esclarecidos

**Fiquei surpreendido/a com...**

(...) o sigilo que existe a nível do PIAF. Se assim os pais entenderem, e com o qual em respeito seja qual for a posição tomada.

(...) o facto de o PIAF ficar e na família e na fazer a fonte para o apoio seguinte

(...) nada, propriamente

(...) a complexidade deste trabalho

(...) a abrangência da IP

(...) os testemunhos de algumas colegas

(...) a forma pessoal e humana que foram respondidas certas questões, entregue documentação...

(...) atitude/formação das formadoras

(...) tantos casos graves que não passam de burocracia

(...) toda a dinâmica da Intervenção Precoce

(...) a falta de orientação tal como eu, que as colegas sentem...

**As aprendizagens mais úteis foram...**

(...) as relacionadas com a construção do PIAF

(...) saber o que é um PIAF, para que serve, como utilizá-lo

(...) as relacionadas com o PIAF

(...) a ajuda no preenchimento do PIAF, apesar de todos os ensinamentos serem úteis nunca é demais ouvir falar de IP

(...) os conselhos sobre a forma de actuar quando trabalhamos em IP

(...) "Todas"

(...) o PIAF um processo ecológico centrado nas relações

(...) todas, considero que todos os assuntos tratados nestes dois dias foram de ensinamento

(...) como preencher o PIAF

(...) saber mais sobre o PIAF e o trabalhar com as famílias, valorizando-as.

(...) abordagem à família. Interligação com os diferentes técnicos. Construção do PIAF

(...) as mais viradas para a parte prática

(...) as do terreno

(...) Todas

(...) sobre PIAF

(...) todas!



<b>Eu desejo que...</b>
(...) se realizem mais acções de formação sobre Intervenção Precoce, porque é em escutar, trocar ideias, aprender que vamos crescendo profissionalmente para fazermos mais e melhor
(...) que as minhas famílias me continuem a aceitar para podermos desenvolver um bom trabalho
(...) que cada vez mais se fale de IP para termos um trabalho continuado e aperfeiçoado
(...) que tudo o que aprendi me ajude no trabalho de IP, de forma a ajudar o mais possível a criança e a família
(...) eu seja capaz de...
(...) façam mais formação em IP
(...) estas formações tenham continuidade para podermos enriquecer-nos cada vez mais e sermos optimos profissionais
(...) haja mais colaboração e comunicação entre os vários serviços e entidades - agrupamentos, equipas de IP, apoios educativos, centros de saúde e serviços sociais
(...) se façam mais acções de formação
(...) de futuro ao entrara numa família, tenha mais capacidade de estar alerta para pequenos sinais que a família me queria transmitir
(...) as famílias que eu apoio tenham sucesso
(...) o nosso trabalho seja valorizado e que venha a ter resultados
(...) consiga corresponder às exigências da família
(...) as coisas melhores muito, não só na IP mas no ensino em geral
(...) o trabalho que vou desenvolver ao longo do ano ajude estas famílias/crianças

<b>A seguir, eu vou (fazer)...</b>
(...) tentar aplicar os conhecimentos adquiridos na prática
(...) tentar fazer melhor com o que aprendi, e melhorar alguns aspectos que já conhecia
(...) tentar melhorar alguns aspectos que eu não conhecia
(...) reflectir sobre a minha acção, ponderá-la e aperfeiçoá-la. É importante recapitular algumas noções para não cairmos em certos vícios
(...) tentar pôr em prática tudo o que aprendi
(...) pôr-me a trabalhar em prol das "minhas família/crianças"

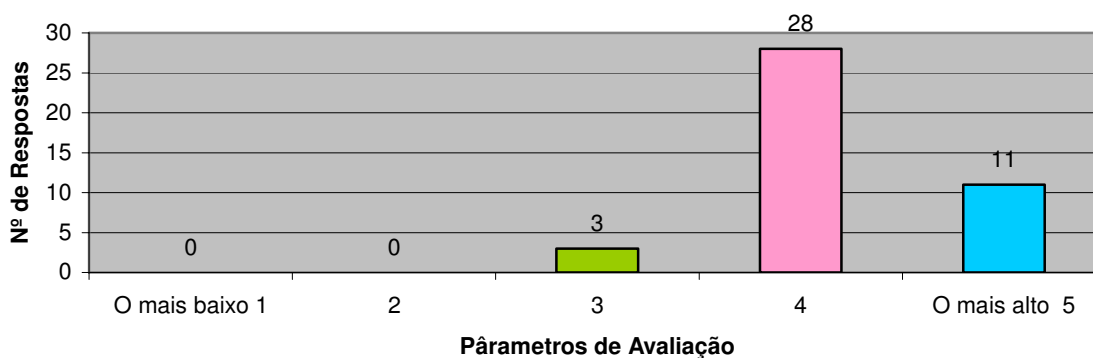
(...) dar conhecimento à EID
(...) reflectir mais e mais no trabalho que tenho desenvolvido, o que também aconteceu ao longo da formação. E também passam todas as mensagens a todos os outros técnicos da equipa ausentes
(...) colaborar com a equipa no sentido de que juntos possamos ajudar as famílias a serem as melhores possíveis
(...) procurar colocar em prática o aprendido e explicado de forma clara, entendendo e valorizando a família
(...) estar atenta a tudo o que a família verbaliza, embora por vezes pareçam coisas sem importância, no fundo são de extrema importância
(...) organizar um dossier com os documentos facultados
(...) pressionar os restantes técnicos para um trabalho mais dedicado e organizado para que eles pensem que o mais importante não são eles mas as crianças e suas famílias
(...) pôr em prática tudo o que aprendi com a ajuda da família
(...) reflectir; tentar melhorar a minha prática enquanto profissional e sobretudo tentar não complicar...
(...) reflectir e procurar informar-me cada vez mais



## Avaliação Formação Inicial IP 2005

Pontuação geral do Workshop				
O mais baixo 1	2	3	4	O mais alto 5
0	0	3	28	11

**Pontuação Geral do Workshop**



<b>Eu sinto...</b>
(...) que o workshop responde a uma necessidade básica de formação e esclarece conceitos básicos para trabalharem em IP
(...) que a Intervenção Precoce cada vez é mais importante para as famílias/crianças
(...) que esta formação foi uma mais valia para compreender melhor o que é a IP e como funciona
(...) que sei um pouco de IP
(...) que esta formação irá ter utilidade no actual trabalho que enquanto técnica, desenvolvo com famílias desfavorecidas
(...) que hoje estou mais capaz de perceber a intervenção precoce e o que lhe está subjacente, no entanto, mesmo assim sinto que gostaria de saber mais
(...) ter mais conhecimentos
(...) que ainda estou longe das práticas ideais em IP... Mas caminho para lá sempre mais um pouco
(...) que reflecti

(...) conheço um pouco mais acerca do que é e como se faz a intervenção precoce
(...) que toda formação/workshop é essencial no nosso percurso enquanto técnicos
(...) que aprendi aspectos relevantes à prática da intervenção precoce
(...) que a formação foi pertinente para poder iniciar o trabalho na equipa (E.I.D.)
(...) que aprendi bastante e que gostaria de implementar estes saberes
(...) mais vontade para falar com as famílias
(...) que a IP é muito complexa
(...) que para trabalhar em IP tenho muito que aprender
(...) que aprendi um "pouco" mais sobre IP
(...) que foi muito positivo!
(...) que é importante re-aprender o aprendido reflectir, confirmar o que se sabe
(...) que esta formação foi de extrema importância
(...) que saio daqui melhor do que entrei
(...) que estou mais esclarecida relativamente ao acompanhamento familiar e da criança, bem como um pouco mais preparada para esses acompanhamentos e apoios
(...) que actualmente tenho mais conhecimentos sobre a IP
(...) que agora percebo melhor a abrangência da IP
(...) que enriqueci conhecimentos
(...) muitas dúvidas
(...) vontade de aprender
(...) interesse
(...) que aprendi bastante acerca desta temática
(...) sensibilizado e estimulado em colaborar com a IP
(...) utilidade prática para o meu desempenho
(...) que trabalhar em IP não é tarefa fácil
(...) que aprendi bastante
(...) que esta formação deveria ter mais tempo e deveria ser extensível a todos os elementos da equipa
(...) que sai daqui mais informada e motivada
(...) que fiquei mais rica como "Ser"
(...) que estou no bom caminho! Mas é um longo trajecto...

(...) que nem sempre acredito que esteja capacitada para...

### **Compreendo agora que...**

(...) a formação inicial é incontornável no trabalho em IP funcionando também como reciclagem

(...) não é uma tarefa fácil, cada vez ou cada ano que passa sinto que me é mais difícil, não, exige mais de mim

(...) que esta formação foi uma mais valia para compreender melhor o que é a IP e como funciona

(...) IP é com e para as famílias

(...) o tipo de intervenção que, às vezes, se pratica não é o mais adequado

(...) intervenção precoce é possibilitar à família e à criança estabelecerem uma ligação mais forte e capaz de resolverem ou pelo menos planearem a resolução dos seus problemas

(...) a nossa intervenção tem que ser mais cuidada

(...) ainda são os meus esquemas, representações e crenças que não me deixam "crescer" tanto quanto eu gostaria

(...) isto não vai ser fácil

(...) a família é o "instrumento" privilegiado para se trabalhar para promover o desenvolvimento da criança

(...) a importância da família em todo o processo de IP

(...) o processo da intervenção precoce é complexa e exige preparação adequada

(...) a família da criança é o "centro" de todo o processo a desenvolver

(...) o técnico no domicílio, é um amigo que a família "espera"

(...) se trabalharmos em equipa é mais fácil!

(...) este trabalho só tem sentido se for em parceria

(...) esta formação era muito importante para mim

(...) este tipo de trabalho é difícil mas deverá ser gratificante

(...) certas dúvidas tinham fundamento

(...) é diferente a forma como os conceitos e ideias fazem eco dentro de nós, conforme já se experienciaram, ou não, essas situações

(...) as ideias que tinha sobre IP estavam de alguma forma incorretas

(...) afinal isto de IP, não é só "livresco". Tem bases científicas e por isso não se discute

(...) é necessário escutar acima de tudo, de modo a compreender a mensagem que nos tentam transmitir
(...) este trabalho é complexo e que exige mais interdisciplinariedade do que na realidade existe
(...) a IP envolve processos muito complexos
(...) é uma prática centrada na família
(...) é impossível fazer IP isoladamente
(...) de facto o trabalho em IP é muito importante e deve ser levado com muita responsabilidade
(...) o caminho (a aprendizagem) é longo
(...) IP é importante para o desenvolvimento da família/criança
(...) o trabalho das equipas é de extrema importância e exige uma intervenção complexa e adequada
(...) o trabalho da intervenção precoce é muito além do trabalho realizado só com a criança
(...) a família é o elo mais forte na IP
(...) cada família é única, e tem que ser respeitadas como tal
(...) tenho que melhorar e aprender mais sobre IP
(...) IP é muito mais do que eu imaginava
(...) a Intervenção Precoce não é assim tão complexa
(...) muita coisa vai depender de mim, da minha postura com as famílias com quem irei trabalhar
(...) não estou tão só como pensava e é bom cruzar o meu pensamento com o de outros
(...) intervir na "minha família"...! É complicado!

<b>Pergunto-me se...</b>
(...) será suficiente? Deverá existir mais oportunidades de formação/reciclagem - talvez numa vertente prática - em IP
(...) estou à altura de ajudar as famílias, a encontrarem o seu próprio caminho
(...) irei conseguir fazer um bom trabalho, visto este ser o 1º ano em IP - mas vou fazer o meu melhor com a ajuda da equipa...
(...) os profissionais de IP têm todas as competências necessárias para fazer um trabalho que requer inúmeros conhecimentos transversais e interdisciplinares
(...) estamos no "bom caminho" (sendo certo que ainda temos muito a percorrer) ou enganamo-nos no caminho e estamos na estrada errada!!!

(...) não haveria de existir mais critérios de selecção dos técnicos para IP
(...) sou boa profissional, se consigo trabalhar junto com a família de modo a esta conseguir a sua autonomia
(...) as famílias apoiadas pela "minha" EID estarão satisfeitas com o nosso trabalho e como podemos fazer melhor
(...) vou ser capaz de ajudar aquela família
(...) serei capaz de desenvolver um trabalho de equipa em conjunto com a família
(...) serei capaz de fazer um trabalho bom junto das famílias e equipa
(...) vou ser capaz de desempenhar um bom papel com as famílias das crianças envolvidas no processo
(...) todas as famílias estarão disponíveis para dispensar todo o tempo e dedicação que a criança precisa e merece e, que nós (profissionais) pretendemos
(...) haverá situações adversas em que a família dificulte a qualidade
(...) vou ter sucesso que gostaria com a minha intervenção
(...) às vezes ele é realmente eficaz para a criança
(...) serei capaz de ser um bom visitador domiciliário
(...) conseguiria responder aos objectivos deste trabalho
(...) estarei ajudar efectivamente as famílias a quem dou apoio
(...) porque é reconhecida a importância dos outros serviços, mas não lhe é concedido o tempo que é necessário (ex. Não dispõem de tempo para 3 reuniões mensais)
(...) seria capaz no presente de intervir junto de algumas famílias com algum sucesso
(...) não seria justo esta formação ser dada a cada profissional que quer trabalhar na educação
(...) vou ser capaz de aplicar diariamente todos os conceitos adquiridos e aprendidos
(...) estarei no bom caminho da intervenção
(...) conseguirei cumprir as tarefas tão importantes!
(...) mais formações existirem seria enriquecedor à minha prática
(...) valerá a pena
(...) conseguirei desempenhar bem a minha função
(...) serei capaz
(...) não devia existir mais técnicos em IP, de outras áreas

(...) serei um contributo importante nesta área uma vez que não trabalho directamente com IP
(...) os técnicos da IP estão preparados, formados para o trabalho da IP
(...) serei capaz de continuar a intervir de forma a ajudar a família/criança com a equipa
(...) alguma vez vou ser capaz de trabalhar em IP desta forma, despida de todos os preconceitos e juízos de valor...
(...) se tivesse tido há mais tempo a formação, teria tido uma condução diferente
(...) a minha equipa é e funciona como uma verdadeira equipa de IP
(...) conseguirei por tudo isto em prática, consoante algumas famílias
(...) estarei à altura para "ajudar a crescer"
(...) vou conseguir ser melhor
(...) serei facilitadora de uma "boa" comunicação

<b>Eu descobri...</b>
(...) que querer é poder. E é por isso que eu faço parte de uma equipa e procuro sempre a ajuda de todos
(...) que já tinha falado um pouco de IP na licenciatura mas sem esse nome (factores de risco/factores de protecção)... E alguns dos assuntos que a Dra. Gabriela Portugal focou (fez-me lembrar a licenciatura)
(...) em que termos se organiza uma equipa de IP
(...) que, em muitos aspectos, nós "técnicos" temos de reflectir muito bem sobre a nossa própria actuação
(...) o quanto é importante a família estar implicada no seu processo de mudança
(...) ter muito que aprender e partilhar o que sei fazer
(...) que apesar de ouvir muitas vezes os mesmos conceitos ainda não os tenho todos interiorizados
(...) com esta formação vai ser tudo mais fácil
(...) não sou eu que vou fazer as mudanças necessárias, é a família, eu seri um suporte
(...) ainda tenho muito que aprender
(...) que as primeiras experiências são, de facto, essenciais ao desenvolvimento humano
(...) que mesmo numa família muito estruturada, podemos sempre encontrar as suas forças
(...) que a família é a base e onde o técnico deve investir primeiro

(...) que cada vez gosto mais de trabalhar em IP
(...) que há muitos tipos de família, cada uma com regras próprias que importa preservar
(...) que em grupo/equipa o trabalho será mais fácil
(...) uma outra perspectiva
(...) que posso mudar...
(...) que esta intervenção se enraiza e concretiza cada vez mais positivamente
(...) que é de grande importância o trabalho em equipa na IP
(...) que na custa nada e que pode mudar a vida de tantas famílias
(...) que é sempre tempo de melhorar e modificar
(...) o que está subjacente/objectivos da IP
(...) a formação nos dá uma perspectiva diferente!
(...) mais formas de actuar
(...) que é bom partilhar experiências
(...) que não sou só eu que estou cheia de dúvidas... Vou ter de me desenrascar
(...) que não estou sozinha
(...) o quanto é valioso o trabalho realizado junto das famílias/crianças
(...) de que forma poderei dar o meu contributo para colaborar com a equipa de IP
(...) diferentes formas de interacção com a família
(...) algum perfil para estar em IP
(...) que a intervenção precoce me faz mais sentido agora descobri que a intervenção está orientada para a família e não apenas para a criança
(...) o quanto importante é respeitar o espaço vital de cada um. Que uma intervenção só é válida quando apoiada e construída com as pessoas alvo dessa mesma intervenção
(...) novas formas de ver as coisas (problemas)
(...) que posso ser muito mais útil
(...) que devemos trabalhar em parceria. Apesar de nos faltarem recursos humanos
(...) que em grupo, discutindo as questões é bem mais fácil
(...) tudo de novo, novamente, sem ser outra vez!
(...) que desenvolver a informação para clarificar é importantíssimo

**Fiquei surpreendido/a com...**

(...) o empenho e profissionalismo vs lacunas na intervenção e nos conhecimentos
(...) a dinâmica da acção de formação. Gostei
(...) a dinâmica da formação - gostei muito dos pequenos "trabalhos" que nos pôs a pensar
(...) a falta de perfil aparente, para desempenhar a função de "responsável de caso" nas visitas domiciliárias, de alguns presentes
(...) algumas questões que se levantaram
(...) a diversidade de interpretação/leitura que cada um faz da mesma situação
(...) não me lembro de fiar surpreendida mas agradada com algumas mudanças
(...) toda esta dinâmica de IP
(...) a importância que tem a família no processo de intervenção precoce
(...) alguns conhecimentos que possuía
(...) aspectos inerentes à primeira infância, nomeadamente relativamente ao desenvolvimento cerebral do bebé
(...) a partilha dos profissionais de diferentes áreas. Pois muitas vezes estes fecham-se na sua "especialidade"
(...) a experiência e o amor a IP revelada pelas formadoras
(...) a intervenção precoce da Paula (formadora) no sentido positivo
(...) as subtilezas da intervenção e a postura que exige ao visitador, o qual, na prática, nem damos conta que assumimos
(...) a importância que é dada à família na IP
(...) a força que as atitudes podem ter na vida das pessoas
(...) a importância actual que é a IP
(...) a dinâmica da IP
(...) como a formação nos dá uma perspectiva diferente!
(...) a ligação dos elementos da EID nas práticas de IP
(...) complexidade do processo
(...) o trabalho desenvolvido nas equipas
(...) a informação acerca do funcionamento das equipas e da articulação técnica que existe
(...) os resultados obtidos, com as diferentes formas de agir...
(...) aquilo que cada um de nós é capaz de dar...



(...) a prática consegue-se ser melhor a teoria que se aprende
(...) alguns temas debatidos
(...) a maneira simples, clara e concreta com que se abordou estes temas
(...) o avanço, com o trabalho já desenvolvido e com as perspectivas inovadoras perante a IP
(...) a evolução da formação, desde a vez em que a fiz pela primeira vez até agora
(...) as descobertas

<b>As aprendizagens mais úteis foram...</b>
(...) solidificar conceitos
(...) como conseguem tornar as tarefas tão difíceis mais fáceis, fazendo com que as sentirmos na nossa pele, vendo as coisas com olhos de ver
(...) todas
(...) saber e conhecer as exigências de cada equipa de IP
(...) a forma de abordar as questões, a metodologia, etc.
(...) a forma como a visitadora tem de intervir e abordar a família
(...) trabalhar em parceria. Dar pontos positivos à família, isto é, não achar que ela só age mal
(...) todas, mas especialmente aquelas que dizem respeito à reflexão pessoal e em equipa
(...) as trocas de experiências
(...) as diferentes perspectivas que se discutiram aqui
(...) o primeiro contacto com a família
(...) desenvolvimento cerebral com o bebé, PIAF e práticas realizadas no 1º dia de formação
(...) que o trabalho de equipa é sem dúvida o mais importante, tal como acreditar nas famílias
(...) todas no igual
(...) a troca de experiências
(...) as que se relacionam com os primeiros contactos e com o plano de intervenção
(...) que os primeiros contactos eram os mais importantes
(...) de uma forma geral, todas
(...) Todas!
(...) a necessidade de perder as ideias "pré-feitas" sem perder o norte

(...) ter alguma calma, não querer fazer por eles mas levá-los a perceber o que querem fazer
(...) a forma como devemos interagir com a família, as "características" que um profissional deverá ter
(...) os modelos que estão subjacentes à IP
(...) todas!
(...) saber em que consistia a IP
(...) todos os conhecimentos adquiridos foram para mim muito úteis
(...) as relativas ao desenvolvimento cognitivo da criança
(...) a importância da família em todo o processo
(...) a do contrato com a família
(...) as que insidiram sobre a forma de interacção junto das famílias e o respeito que cada técnico deverá ter com a família, como sendo única
(...) a forma de planeamento das acções da IP
(...) tudo
(...) que somos todas iguais, mas também diferentes
(...) as práticas
(...) todas
(...) quase todas no geral
(...) a postura em IP e quais as expectativas que existem para os educadores a trabalhar em IP
(...) todas
(...) aquelas que me fizeram pensar em mim como pessoa

<b>Eu desejo que...</b>
(...) os profissionais de IP consigam ser mais empáticos e se dispam mais dos seus próprios valores
(...) se investe cada vez mais na intervenção precoce porque estamos sempre a aprender
(...) ainda surgem mais formações deste tipo pois...
(...) todos os profissionais de IP se esforcem por conhecer mais, saber mais e que saibam desempenhar o seu papel com humildade, sem arrogância e juízos pré-concebidos ou pós-concebidos
(...) a actuação dos técnicos melhore
(...) a minha equipa comece realmente a funcionar com equipa de EID e com responsabilidade e visão transdisciplinar

(...) consiga melhorar a minha intervenção
(...) consiga ter sempre algo "significativamente bom" para dar à minha equipa
(...) este primeiro ano em IP seja gratificante para a minha família apoiada e para mim
(...) possa ajudar, pelo menos uma família... Com esta formação
(...) consiga por em prática todo o conhecimento que adquiri
(...) consiga aplicar toda a teoria numa prática futura (e presente)
(...) consiga desenvolver um trabalho de qualidade pedagógica e humana
(...) as minhas famílias tenham sucesso
(...) consiga ter uma prática em IP consentânea com os valores que acabei de ouvir
(...) a minha equipa se torne numa equipa verdadeira acepção da palavra
(...) o ano lectivo corra tão bem, ou melhor que o anterior
(...) todas as famílias que necessitam possam usufruir de intervenção precoce
(...) esta filosofia se estenda a partir dos 3 anos de idade (os pais dos meninos mais velhos merecem também que os respeitemos assim)
(...) o trabalho de IP do concelho onde trabalho, desenvolva uma dinâmica mais pró-activa
(...) estas formações continuem!
(...) tenha acesso a mais formação
(...) os conhecimentos adquiridos sejam úteis para o desenvolvimento da minha prática profissional
(...) me sejam dadas pistas de actuação com a criança
(...) o meu trabalho seja frutífero
(...) os profissionais consigam desempenhar as suas funções com mais dignidade e ajuda
(...) o trabalho realizado junto destas famílias ganhe cada vez mais amplitude e contribua para melhorar cada vez mais os contextos destas famílias, dotando-as de capacidades para elas próprias progredirem
(...) os diferentes serviços, as diferentes instituições e técnicos trabalhem cada vez mais em parceria e em rede
(...) consigamos todos trabalhar em equipa

(...) todos os profissionais se empenhem em efectuar um trabalho em IP centrado na família e que cada vez mais se trabalhe, de facto, em equipa
(...) a formação seja útil no futuro
(...) Esta formação me ajude a dinamizar a equipa de forma a que ela seja de facto uma equipa
(...) a minha maneira de ser e os "ensinamentos" que aprendi, rentabilizem o meu trabalho
(...) existam mais acções deste género
(...) todas as pessoas tenham levado aprendizagens úteis
(...) me consiga por sempre no papel do "outro"

### **A seguir, eu vou (fazer)...**

(...) difundir estes conceitos à minha comunidade em colaboração com a minha EID
(...) tentar fazer o meu melhor, sempre a aprender, a investir cada vez mais
(...) continuar a recolher informação de forma a formar-me melhor nesta área, para melhorar a minha intervenção...
(...) aprofundar conhecimentos em termos de intervenção precoce para que, na minha profissão, não seja apanhada despercebida e consiga actuar no melhor interesse da criança e da família, e saiba que instrumentos estão ao meu alcance
(...) reflectir sobre tudo isto e ter presente na intervenção social com as famílias com que desenvolvo o meu trabalho
(...) partilhar o que aprendi com a equipa e tentar estabelecer com elas novas práticas com vista a um melhor funcionamento em equipa
(...) tentar aplicar conhecimentos adquiridos e encontrar mais pistas de intervenção junto das nossas famílias
(...) tentar lidar com a EID de forma mais reflectiva (sempre nesse caminho)
(...) procurar fazer mais formação neste âmbito e no crescer
(...) estudar mais e tentar pôr em prática o que aprendi
(...) aprofundar conhecimentos
(...) procurar aprofundar conhecimentos

(...) procurar aprofundar os conhecimentos acerca da temática da intervenção precoce e tentar, com isso, realizar boas práticas junto das famílias
(...) procurar aplicar estes novos conhecimentos na prática
(...) Rever o material e planear os objectivos da minha acção para este ano
(...) trabalhar o melhor que puder!
(...) formação no "Crescer"
(...) mais formação nesta área
(...) estudos de especialização
(...) tentar fazer melhor
(...) lutar por isso
(...) tentar fazer melhor, ou melhorar a intervenção que vem sendo feito
(...) fazer cada vez melhor
(...) fazer todos os possíveis para que com as famílias com que vou trabalhar se instale um clima de confiança e crescimento mútuo
(...) procurar mais informação para actuar melhor
(...) valorizar mais a equipa de IP
(...) palnos para outra formação
(...) estar mais atenta, procurar mais documentação, trocar mais impressões/ideias/sentimentos com as colegas
(...) ter uma participação mais activa/interventiva em IP
(...) o que estiver ao meu alcance para colaborar com as equipas de IP
(...) sensibilizar os colegas de serviço para a importância do trabalho de intervenção precoce
(...) reflectir na minha postura na família
(...) tentar integrar-me melhor na equipa a que pertenço, procurar entender o seu modo de funcionar e não impor nada
(...) reflectir sobre a aprendizagem
(...) transmitir a todos os colegas de equipa, de forma a poder implementar algumas dinâmicas
(...) um maior esforço para melhorar a minha actuação como docente

(...) procurar saber mais!
(...) tentar fazer melhor e ser melhor comunicadora (aqui tenho muito para andar...)
(...) xixi e fumar um cigarro

**A seguir, eu vou (fazer)...**

(...) difundir estes conceitos à minha comunidade em colaboração com a minha EID
(...) tentar fazer o meu melhor, sempre a aprender, a investir cada vez mais
(...) continuar a recolher informação de forma a formar-me melhor nesta área, para melhorar a minha intervenção...
(...) aprofundar conhecimentos em termos de intervenção precoce para que, na minha profissão, não seja apanhada desapercibida e consiga actuar no melhor interesse da criança e da família, e saiba que instrumentos estão ao meu alcance
(...) reflectir sobre tudo isto e ter presente na intervenção social com as famílias com que desenvolvo o meu trabalho
(...) partilhar o que aprendi com a equipa e tentar estabelecer com elas novas práticas com vista a um melhor funcionamento em equipa
(...) tentar aplicar conhecimentos adquiridos e encontrar mais pistas de intervenção junto das nossas famílias
(...) tentar lidar com a EID de forma mais reflectiva (sempre nesse caminho)
(...) procurar fazer mais formação neste âmbito e no crescer
(...) estudar mais e tentar pôr em prática o que aprendi
(...) aprofundar conhecimentos
(...) procurar aprofundar conhecimentos
(...) procurar aprofundar os conhecimentos acerca da temática da intervenção precoce e tentar, com isso, realizar boas práticas junto das famílias
(...) procurar aplicar estes novos conhecimentos na prática
(...) Rever o material e planear os objectivos da minha acção para este ano
(...) trabalhar o melhor que puder!
(...) formação no "Crescer"
(...) mais formação nesta área
(...) estudos de especialização
(...) tentar fazer melhor
(...) lutar por isso
(...) tentar fazer melhor, ou melhorar a intervenção que vem sendo feito

(...) fazer cada vez melhor
(...) fazer todos os possíveis para que com as famílias com que vou trabalhar se instale um clima de confiança e crescimento mútuo
(...) procurar mais informação para actuar melhor
(...) valorizar mais a equipa de IP
(...) palnos para outra formação
(...) estar mais atenta, procurar mais documentação, trocar mais impressões/ideias/sentimentos com as colegas
(...) ter uma participação mais activa/interventiva em IP
(...) o que estiver ao meu alcance para colaborar com as equipas de IP
(...) sensibilizar os colegas de serviço para a importância do trabalho de intervenção precoce
(...) reflectir na minha postura na família
(...) tentar integrar-me melhor na equipa a que pertenço, procurar entender o seu modo de funcionar e não impor nada
(...) reflectir sobre a aprendizagem
(...) transmitir a todos os colegas de equipa, de forma a poder implementar algumas dinâmicas
(...) um maior esforço para melhorar a minha actuação como docente
(...) tentar fazer melhor e ser melhor comunicadora (aqui tenho muito para andar...)
(...) procurar saber mais!

*Acções sobre o Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) de  
2004 e 2005;*



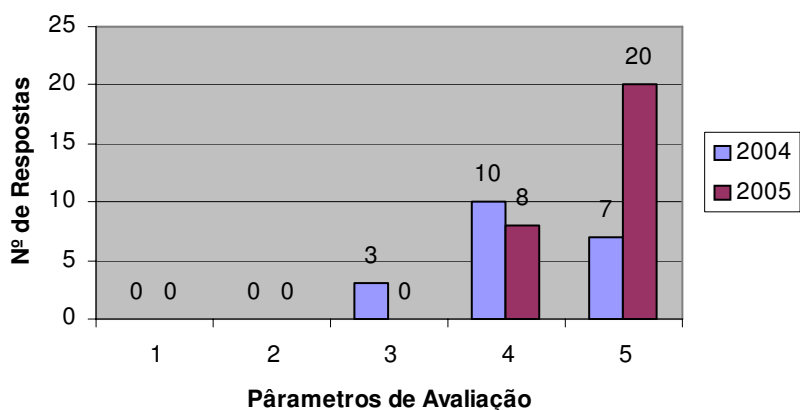


## AVALIAÇÃO DA ACÇÃO PIAF - 2004 e 2005

### Avaliação Global da Acção

Avaliação Global da Acção 2004					Avaliação Global da Acção 2005				
Mau	Sufrível	Suficiente	Bom	Muito Bom	Mau	Sufrível	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
0	0	3	10	7	0	0	0	8	20

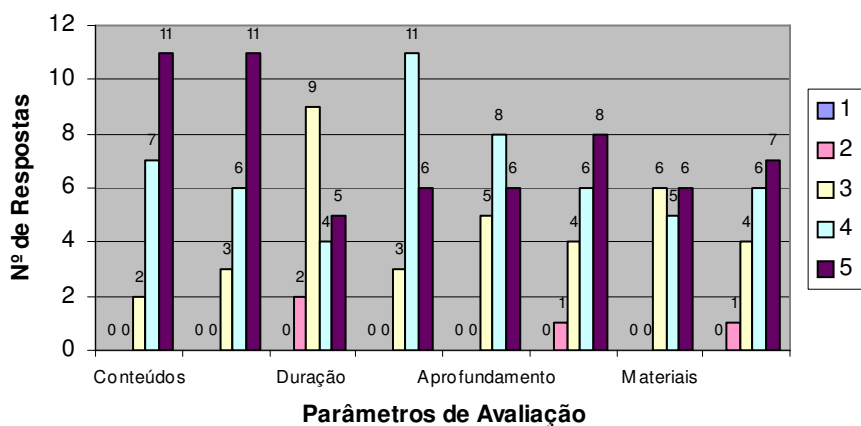
### Avaliação Global da Acção 2004 e 2005



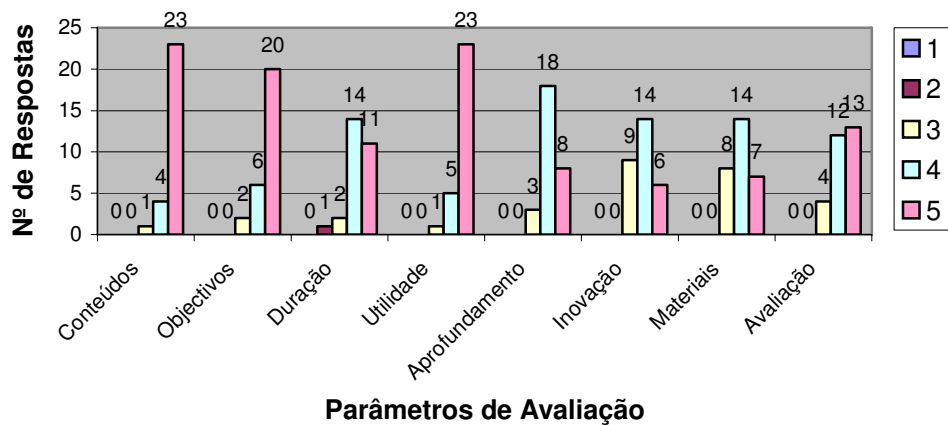
### Formação

	Formação 2004								Formação 2005						
	Conteúdos	Objectivos	Duração	Utilidade	Aprofundamento	Inovação	Materiais	Avaliação	Conteúdos	Objectivos	Duração	Utilidade	Aprofundamento	Inovação	Materiais
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	2	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0
3	2	3	9	3	5	4	6	4	3	1	2	2	1	3	9
4	7	6	4	11	8	6	5	6	4	4	6	14	5	18	14
5	11	11	5	6	6	8	6	7	5	23	20	11	23	8	6

### Formação 2004



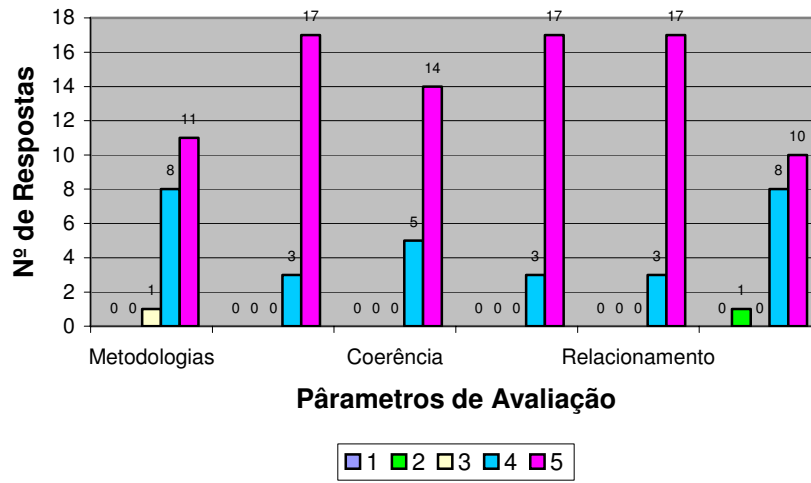
### Formação 2005



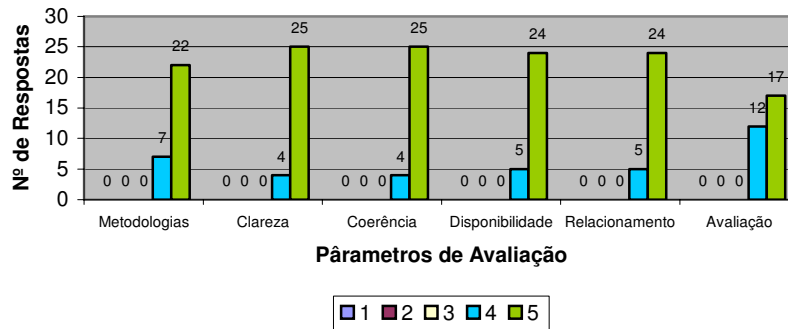
### Formador

	Formador 2004						Formador 2005					
	Metodologias	Clareza	Coerência	Disponibilidade	Relacionamento	Avaliação	Metodologias	Clareza	Coerência	Disponibilidade	Relacionamento	Avaliação
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
4	8	3	5	3	3	8	4	7	4	4	5	12
5	11	17	14	17	17	10	5	22	25	25	24	17

### Formador 2004



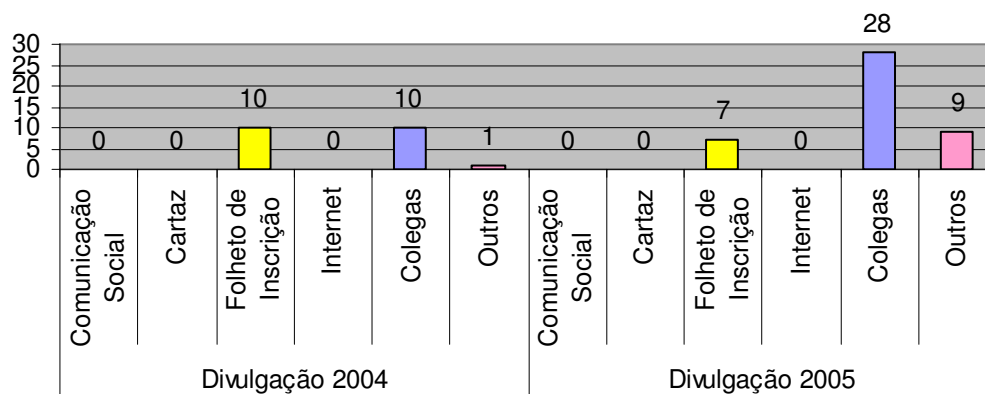
### Formador 2005



### Divulgação

Divulgação 2004						Divulgação 2005					
Comunicação Social	Cartaz	Folheto de Inscrição	Internet	Colegas	Outros	Comunicação Social	Cartaz	Folheto de Inscrição	Internet	Colegas	Outros
0	0	10	0	10	1	0	0	7	0	28	9

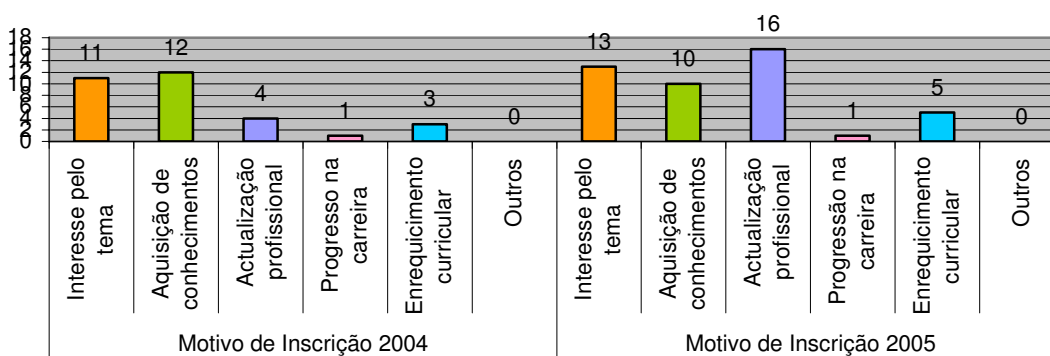
### Divulgação 2004 e 2005



### Motivo de Inscrição

Motivo de Inscrição 2004						Motivo de Inscrição 2005					
Interesse pelo tema	Aquisição de conhecimentos	Atualização profissional	Progresso na carreira	Enriquecimento curricular	Outros	Interesse pelo tema	Aquisição de conhecimentos	Atualização profissional	Progressão na carreira	Enriquecimento curricular	Outros
11	12	4	1	3	0	13	10	16	1	5	0

### Motivo de Inscrição 2004 e 2005



*Acções Crescer: do nascimento aos três anos, de 2003 e 2005;*



## Avaliação da Formação – Crescer 2003

### **Eu Aprendi...**

(...) novas formas de intervenção, que me ajudam a situar, a reflectir e a agir.

(...) a estar atento a certos pormenores; a melhorar a minha capacidade de observação; a estar atento ao que está nas entrelinhas.

(...) que a observação é um elemento essencial na intervenção. Aprendi que todas as famílias são diferentes, mas que é necessário respeitar essas diferenças para que se estabeleça uma relação de confiança que nos permita intervir positivamente.

(...) muito e fiquei a saber que ainda continuo a ter muito que aprender. A dimensão do que aprendi só vou avaliar correctamente no futuro.

(...) os valores essenciais da IP, a postura mais adequada de um visitador domiciliário.

(...) muito mais sobre o que faz um técnico de intervenção precoce. No fundo posso dizer que o curso todo foi uma valiosa aprendizagem. Apenas vou dar alguns exemplos: aprendi muito sobre diferentes estilos, culturas e rotinas das famílias; aprendi através dos vídeos como agir/avaliar certas situações, etc.

(...) que em IP importa mais a forma, o como agir, do que lutar por metas que nos parecem as melhores. (...) que devemos considerar sempre a família como parte integrante da equipa e ouvir o que elas têm para dizer.

(...) é uma tarefa difícil, mas que cada vez acredito mais.

(...) muita coisa, formas de agir e compreender.

(...) a observar e a sistematizar a minha observação; utilizar os materiais do crescer, a planificar a intervenção.

(...) a ouvir, a respeitar e a esperar.

(...) tanto que não sei como gerir tudo o que aprendi e não sei como serei capaz.

(...) a ser mais confiante; acreditar que poderei ajudar as famílias; que tenho que deixar ou limpar ou curar bloqueios que ainda tenho! Já curei alguns.

### **Eu Reaprendi...**

(...) os valores principais da IP, a observação, o registo e a avaliação são imprescindíveis em IP.

(...) noções, conceito já adquiridos, mas que por vezes estão tão guardados que só reflectindo sobre eles e pondo em comum com outros é que nos consciencializamos deles.



(...) que os aspectos positivos são relevantes. Há que partir do que cada família tem de positivo e agir em função deles.

(...) a importância dos 5 valores essenciais em cada fase e cada passo, em cada família e criança em cada dia de amor e respeito pelos outros e por nós.

(...) que acima de tudo, devemos respeitar a família e basear a nossa intervenção na relação.

(...) a lidar com diferentes experiências.

(...) a olhar de uma forma, sempre, positiva mesmo quando a "situação" nos parece muito má!.

(...) é muito importante respeitar os valores das famílias.

(...) alguma matéria dada.

(...) a importância dos valores em IP tanto para a minha vida profissional/pessoal; a importância da reflexão individual e em equipa para crescer na minha capacidade para intervir junto das famílias.

(...) a postura que devo ter em relação à família: o que se diz, a maneira como se diz.

(...) a importância de tentar ser um bom técnico de IP e ajudar os outros a ajudarem-se e ajudar-me; a importância da intervenção precoce na vida das nossas famílias.

(...) a ser mais reflexiva; dar espaço às famílias (a todas); que tenho que escrever, escrever, escrever!

## **Eu Encontrei...**

(...) experiências partilhadas, informação, revisão de princípios, conforto.

(...) as mesmas dúvidas e angústias, os mesmos sentimentos nas colegas presentes. Eu encontrei alguns sentimentos meus, ocultos, ao reportar-me sempre, como foi intencional e bem conseguido por parte das formadoras, da minha família para as famílias apoiadas e vice-versa.

(...) novos conhecimentos que me irão certamente ser extremamente úteis não só na minha vida profissional, mas também na minha vida pessoal, no meu dia-a-dia.

(...) amigos, companheiros e vizinhos, profissionais à procura da utopia da perfeição.

(...) solução para algumas dúvidas relacionadas com as famílias que acompanho.

(...) pessoas muito competentes, profissionais e simpáticas.

(...) pessoas que falaram com o coração. É muito bom!

(...) técnicos com muitas experiências que gostaria de trabalhar no dia a dia.

(...) novas formas de agir com as "minhas" crianças e algumas respostas para os comportamentos.

(...) formadoras capazes de nos conduzir num percurso de aprendizagem estimulantes, motivador e dinâmico.

(...) pessoas com quem pudesse partilhar experiências; disponibilidade dos técnicos para ouvir e explicar; acção de formação organizada, motivadora.

(...) formas para me tornar um dia melhor técnica de IP.

(...) abertura; facilidade na comunicação; linguagem clara; instrumentos um pouco confusos por ser novidade talvez.

## **Eu Posso Levar Comigo...**

(...) certeza de que tenho muito para caminho mas estou na estrada certa, apesar de alguns obstáculos.

(...) uma maior abertura na minha actuação; uma grande responsabilidade (que já tinha) mas que se torna cada vez mais alargada quanto mais creço como pessoa e como profissional.

(...) uma atitude mais positiva, mais confiança, mais sabedoria para saber lidar com situações problemáticas. Muito obrigada por tudo isso!

(...) tudinho! E espero não ter nenhum buraquinho na minha "pasta" para que nada escorregue, pelo menos sem eu dar conta. De qualquer forma se alguma "coisa" cair, quem a apanhar vai ficar muito contente pelo que ganhou!

(...) o espírito implícito à IP.

(...) uma aprendizagem sobre crianças pequenas e sobre IP que certamente serão úteis na prática de qualquer Educador de Infância.

(...) aprendizagens, para um dia mais tarde, quem sabe, usar!

(...) algum suporte e espírito para me ajudar como fazer parceria com as famílias.

(...) a força de continuar a fazer algo com as "minhas" crianças.

(...) a vontade de adquirir este currículo e tentar implementá-lo na minha equipa.

(...) mais conhecimentos para melhor a minha intervenção junto da família

(...) conhecimentos, mas também muitas preocupações, pois obrigou-me a reflectir toda a minha acção até este momento.

(...) a certeza de que a Intervenção Precoce é um trabalho de parceria com qualquer família, mas terei que resolver algumas "situações" comigo própria. Este curso foi para mim uma "catarse" que passou por um problema de rejeição que fiz quando engravidei do meu filho e pela dificuldade que tenho na relação que tenho com a mãe de uma criança. Obrigada à equipa, isto foi um passo para a revolução.

## **Por favor, indique pelo menos uma força desta apresentação**

Reflexiva.

A persistência e a paciência no que se trata da intervenção centrada na família.

Informação de uma forma lúdica.

Comunicação aberta entre os intervenientes. Formação muito interactiva. Dinamismo na apresentação.

Clareza na exposição da acção. Perfil adequado.

Os participantes mantiveram-se interessados e atentos aos temas.

A forma de interpelar as pessoas com jogos e simulações de forma a que cada um se colocasse no papel do outro.

A apresentação foi muito gratificante quer a nível pessoal quer a nível profissional, visto que, aprendi coisas importantíssimas; lembrei histórias da minha vida pessoal e aprendi com histórias de outras vidas. Por outro lado, são sempre preciosos momentos de aprendizagem para a infância

Acreditar no que apresentaram e dando exemplos experienciados.

Para mim a principal força desta apresentação tem a ver com a forma dinâmica e inovadora com que nos foram envolvendo. Uma outra força presente foi o facto de dinamizarem o curso sem se esquecerem que o cansaço também nos visitava, encontrando formas de o anular.

A confiança na transmissão da filosofia do projecto. A empatia com os formandos.

Ambiente favorável e relacionamento facilitador da aprendizagem, envolvimento e participação.

Prazer na comunicação e acreditar no que tem vindo a ser apresentado.

A informação foi oportuna e interessante; as formadoras imprimiram um ritmo interessante nas apresentações; foram claras as exposições.

A forma como a acção foi orientada foi muito boa; clareza na forma de exposição.

## **Que técnicas ou actividades achou eficazes para fazer chegar a informação?**

Visualização de vídeos; execução e discussão de trabalhos de grupo.

As estratégias de comunicação em parceria e um factor que acho muito importante é o estabelecimento de uma boa relação entre técnico e família.

Jogos lúdicos da meteorologia, descrição de uma criança.

Passagem dos filmes com trabalho prático de registos a seguir. Troca de experiências/partilha exposição expressiva e extraordinária das formadoras.

Jogos interactivas; vídeos; forma expressiva e natural das formadoras.

Apresentação de vídeos e respectivos comentários, de acordo com o tema que esteve a ser explorado.

A parte prática como preencher formulários a partir de situações reais; os jogos.

Todos os jogos realizados que nos fizeram despertar. Os vídeos que foram muito valiosos para conciliar a teoria com a prática e o à vontade que nos foi permitido ao longo dos três dias.

Utilização dos vídeos; dinâmica de grupos; jogos de interacção.

O facto de fazerem correlações com situações reais ajudava muito, bem como a sequência lógica com que foram apresentando o material.

Vídeo; contar experiências; trabalho de grupo.

A utilização do vídeo e os exercícios; a conjugação teoria/prática; a informalidade de intervenção que se estabelecem.

Diversidade de exemplos práticos e experiência de terreno.

A apresentação através dos audiovisuais é sempre cativante! As propostas de trabalho feitas aos grupos também foram interessantes.

A forma expressiva e natural como as formadoras orientaram os temas desenvolvidos; vídeos; jogos interactivos.

### **Que sugestões gostaria de apresentar?**

Gostaria que tivesse sido apresentado um caso integral durante os três dias, de forma a termos uma ideia geral de todo o processo.

Mais acções de formação deste género. Relativamente à acção foi muito motivadora e eficaz.

Um acção de formação prática sobre o preenchimento do PIAF com as mesmas formadoras.

Acção de formação para elaboração do PIAF.

Que todos os técnicos de IP tivessem o sugestionamento de fazer este tipo de formação.

Dar continuidade a esta acção agora com mais especificidade em algumas áreas como por exemplo a elaboração do PIAF.

Próximas realizações de cursos deste género!

Penso só que deveria ter sido criada um momento para que tivesse sido possível um contacto directo com os livros que compõe o currículo crescer,

Mais tempo para estar juntos a aprender - construindo – reflectindo.

O aumento do tempo destinado à formação, desde a condensação e a sobrecarga de informação transmitida.

Disponibilizar mais tempo para a realização de exemplos práticos perante a realidade.

Apresentação de um dossier com documentação mais organizada.

Esta formação deveria ser alargada a todos os técnicos de IP.

Aumentar o tempo de formação para elaboração do PIAF.



## Avaliação da Formação – Crescer 2005

### Dados Gerais

Designação da Acção – Crescer do Nascimento aos 3 Anos

Número de Formandos – 35

Duração – 18

Datas de Realização – 9 a 11/05/05

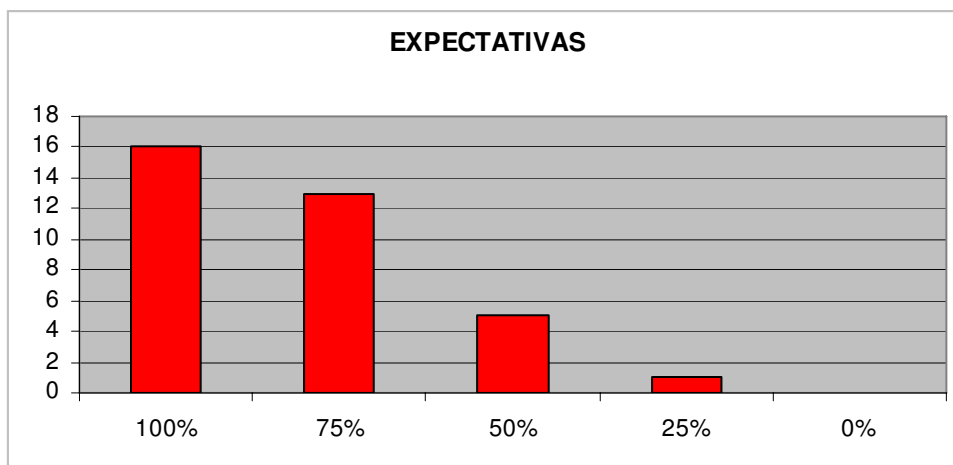
Local de Realização – Sub-Região de Aveiro

Monitores – Dr<sup>a</sup>. Ana Paula H. Azeiteira e Dr<sup>a</sup>. Isabel Adelaide M. Lopes

### Expectativas

Esta acção correspondeu ao que dela esperava, estando de acordo com as suas necessidades?

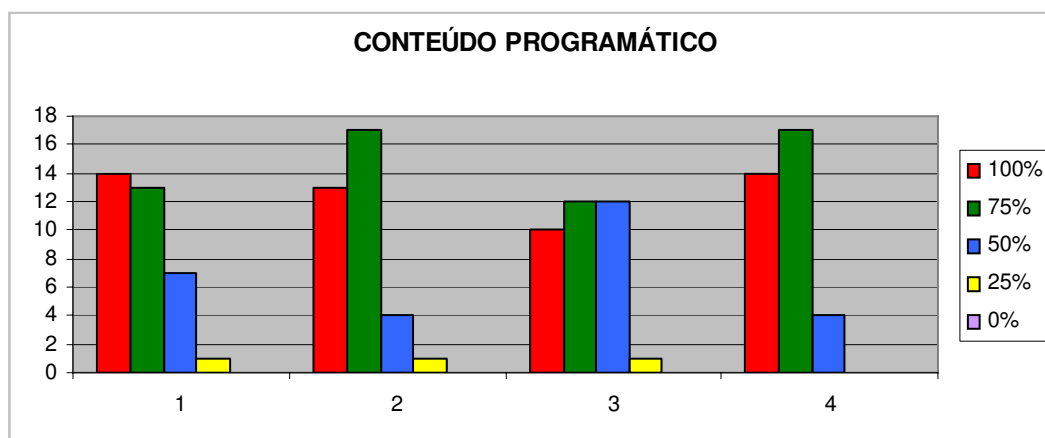
100%	75%	50%	25%	0%	Média
16	13	5	1	0	81%



## Conteúdo Programático

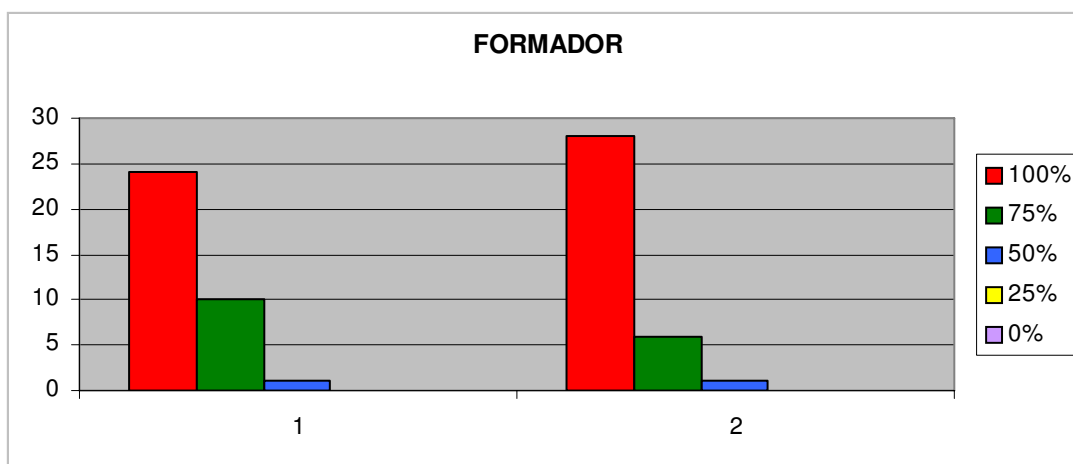
Os assuntos abordados e desenvolvidos nesta acção de formação

	100%	75%	50%	25%	0%	Média
1. Contribuíram para aumentar os seus conhecimentos	14	13	7	1	0	79%
2. Têm aplicação prática nas funções que exerce	13	17	4	1	0	80%
3. Foram cobertos todos os pontos do seu interesse	10	12	12	1	0	72%
4. Permitiram uma troca de informações e de experiências	14	17	4	0	0	82%



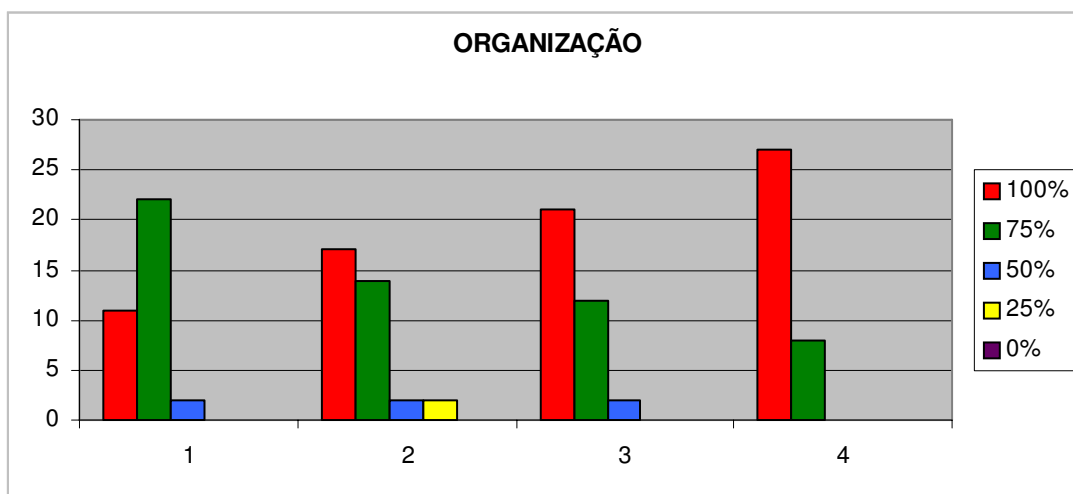
## Formador

	100%	75%	50%	25%	0%	Média
1. O formador transmitiu com clareza os assuntos abordados	24	10	1	0	0	91%
2. O formador conseguiu criar um clima propício à participação	28	6	1	0	0	94%



## Organização

	100%	75%	50%	25%	0%	Média
1. A duração da acção de formação relativamente ao seu conteúdo foi adequada	11	22	2	0	0	81%
2. A organização da acção de formação (local, instalações, horário, etc.) foi adequada?	17	14	2	2	0	83%
3. A documentação distribuída foi, em termos de qualidade e quantidade adequada?	21	12	2	0	0	89%
4. Foi observado o cumprimento dos horários previstos para o início/fim da formação?	27	8	0	0	0	94%





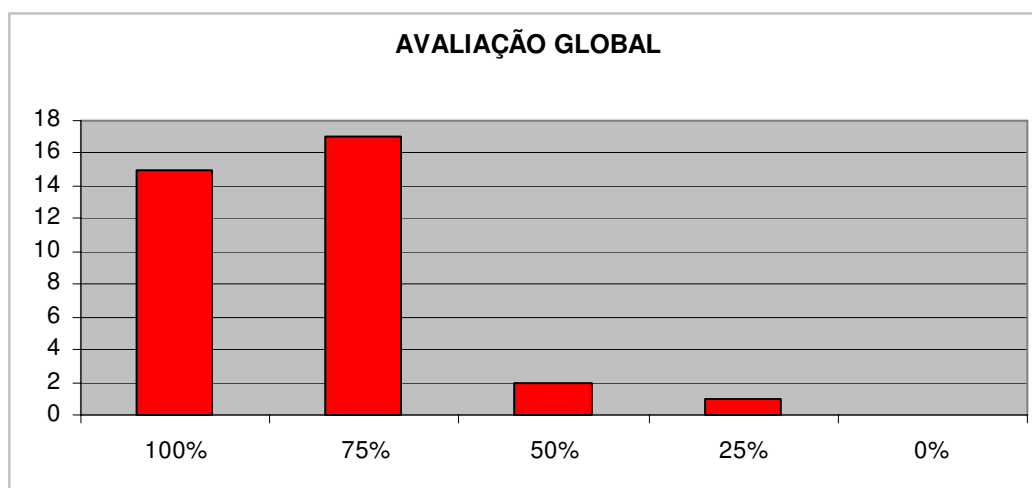
### Comentários e Observações

- Mais formação prática de modo a facilitar o manuseamento dos manuais
- Digitalização dos manuais
- Formadoras excelentes
- O curso foi positivo apesar de ser orientado mais para os Educadores de Infância
- É de extrema importância a distribuição dos manuais pelas equipas, uma vez que sendo matérias algo densas, possam ser aplicadas na prática
- Repetir a acção para avaliação do impacto
- As condições da sala (espaço, sonorização e ar condicionado) não eram as melhores
- Menos horas de formação diárias mas mais um dia

### Avaliação Global

A sua opinião sobre esta acção:

100%	75%	50%	25%	0%	Média
15	17	2	1	0	83%





**Anexo 26 – Dados de avaliação de processos e produtos pelas Equipas de Intervenção Directa (EID's) (com base nos parâmetros de auto e hetero-avaliação do desempenho das EID's, produzidos no âmbito deste estudo)**

- Segundo as dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias;
- Descritivo das dificuldades e forças na *interface* com famílias, comunidade, pares, supervisão e equipa de coordenação distrital.



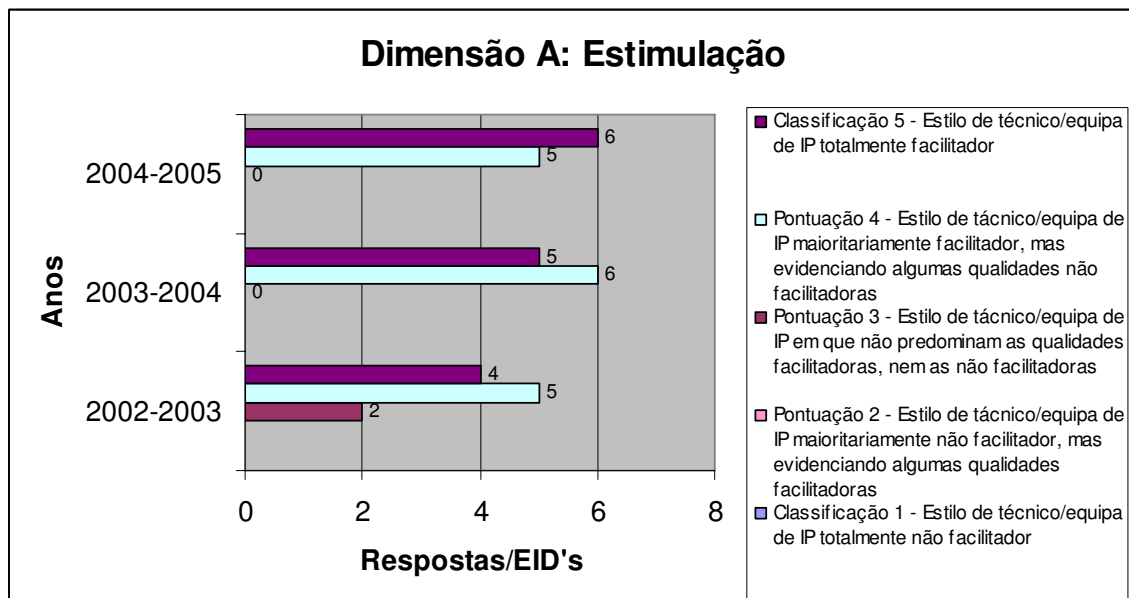
*Segundo as dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da  
autonomia das famílias*



## AUTO-AVALIAÇÃO 2002-2003 das EID's

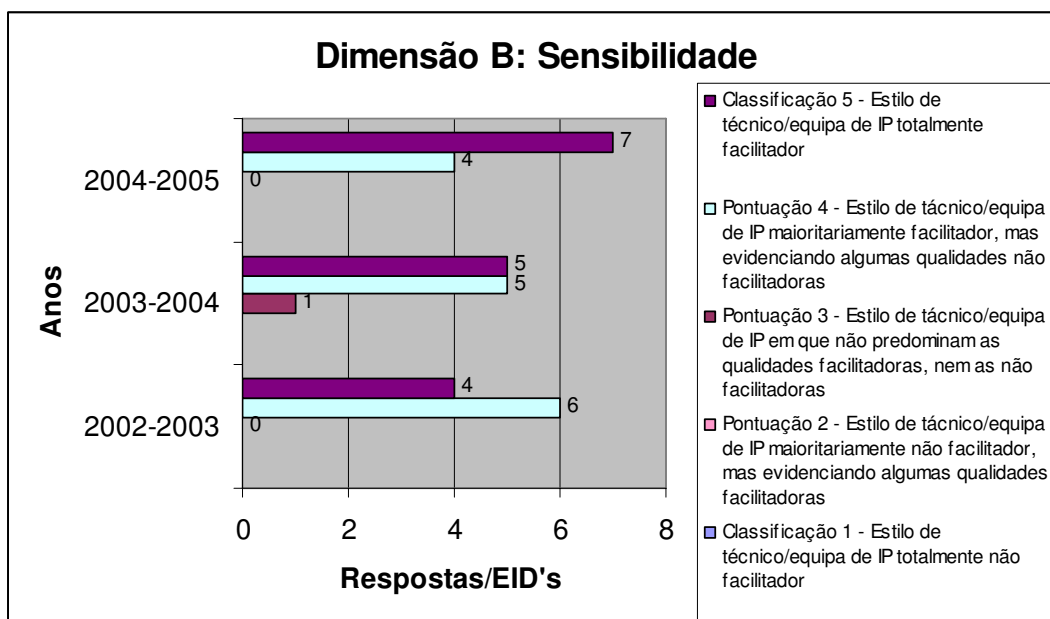
### ➤ Dimensão A: Estimulação

	Classificação 1 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente não facilitador	Pontuação 2 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras	Pontuação 3 - Estilo de técnico/equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras	Pontuação 4 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras	Classificação 5 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente facilitador
2002-2003	0	0	2	5	4
2003-2004	0	0	0	6	5
2004-2005	0	0	0	5	6



## Dimensão B: Sensibilidade

	Classificação 1 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente não facilitador	Pontuação 2 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras	Pontuação 3 - Estilo de técnico/equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras	Pontuação 4 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras	Classificação 5 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente facilitador
2002-2003	0	0	0	6	4
2003-2004	0	0	1	5	5
2004-2005	0	0	0	4	7

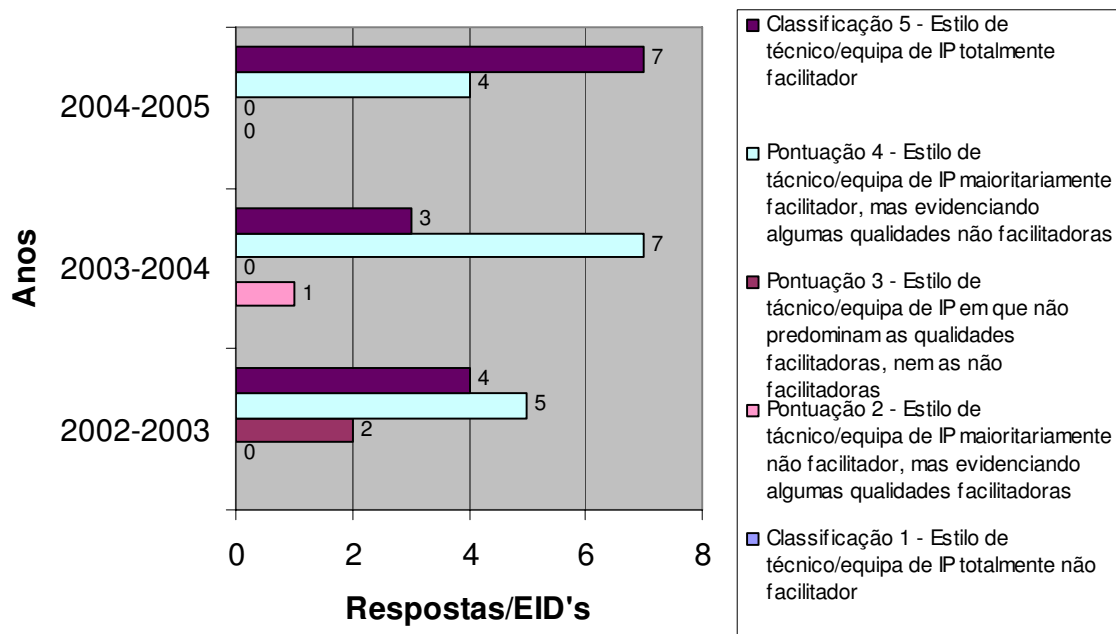




### Dimensão C: Autonomia

	Classificação 1 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente não facilitador	Pontuação 2 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras	Pontuação 3 - Estilo de técnico/equipa de IP em que não predominam as qualidades facilitadoras, nem as não facilitadoras	Pontuação 4 - Estilo de técnico/equipa de IP maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras	Classificação 5 - Estilo de técnico/equipa de IP totalmente facilitador
2002-2003	0	0	2	5	4
2003-2004	0	1	0	7	3
2004-2005	0	0	0	4	7

### Dimensão C: Autonomia



*Descritivo das dificuldades e forças na interface com famílias, comunidade, pares, supervisão e equipa de coordenação distrital.*



## Dados de 2002/2003

### O Profissional de IP / a EID na interface com... Famílias - 2002/2003

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Atraso sócio-cultural generalizado	Preocupação dos pais pelos filhos
Baixo nível económico	Potencialidade para adquirir competência
Baixo nível de escolaridade	Valorização da afectividade
Diferente valorização das prioridades	Estar disponível para a família sem ideias preconcebidas
O primeiro contacto	A consciência de uma boa relação empática como base de um trabalho ao longo do ano
Falta de preparação para enfrentarmos famílias de alto risco social (alcoholismo...)	Ser bizarro
Na articulação das características de algumas deficiências, como lidar com elas, como orientar as famílias	Relação de empatia e de confiança
Em alguns casos pontuais, as famílias demoraram mais tempo a estabelecer uma relação de confiança/empatia com o técnicos/EID	Saber escutar
Dificuldade no envolvimento e na disponibilidade	Valorizar a cultura das famílias
Em uma das famílias houve negação da deficiência da criança e por conseguinte recusa sistemática pela presença do técnico de Intervenção Precoce	Disponibilidade, responsabilidade, envolvimento na intervenção e motivação
Por vezes as famílias pertencem a outra centro de saúde (fora do concelho) o que dificulta a comunicação	Empatia e confiança transmitida às famílias
Rotação dos técnicos (educadora)	Disponibilidade face às necessidades das famílias
Factor temporal no desenvolvimento do projecto	Criar nas famílias competências para a sua autonomia
Pouca consciência das dificuldades que as crianças apresentam - a família considera que o desenvolvimento da sua criança é normal e a	Respeito pelas decisões das famílias

intervenção da IP é desnecessária

Conciliação dos horários para trabalhar com alguns pais	Procurar gerir os recursos existentes na comunidade
Debilidade mental de alguns pais	Empatia das famílias com os técnicos da EID
Dificuldade em sensibilizar as famílias para a integração das crianças em jardim-de-infância	Expectativas das famílias
Inicialmente resistência à mudança	Investimentos afectivo da equipa (técnicos envolvidos)
Baixas expectativas da família em relação à criança e a ela própria	Interesse das famílias no bem-estar / desenvolvimento das suas crianças
Desadequação das expectativas da família	Disponibilidade das famílias
Percepções de desenvolvimento diferentes	Aceitação da equipa de Intervenção Directa
Dificuldade da família em interpretar mensagens	A regularidade das visitas fomentou empatia, continuidade, estreitamento e laços de confiança mútua (família/técnico)
Falta de expectativas em relação ao futuro	Disponibilidade da família e do técnico
Famílias "fechadas"	Abertura à mudança
	Relação de parceria com a família partilhando decisões, definindo tarefas com respeito absoluto pela sua autonomia, independência e capacidade de decisão
	Empatia na relação
	Respeito pelo capital cultural que a família acarreta
	Feedback existente entre a família e a equipa (visitador)

## **O Profissional de IP / a EID na interface com... Comunidades - 2002/2003**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Escassez de transportes públicos	Boa articulação com as IPSS, Autarquia, Juntas de Freguesia, Escolas, GNR e outras
Segregação de algumas famílias	Sensibilização das referidas instituições
Falta de um Técnico de Serviço Social na Câmara Municipal	Facilidade de transporte por parte das Instituições quando se trata de <u>situações</u>

urgentes

Desemprego	Despitagem de casos
Más condições habitacionais	Constituírem um recurso
Juízos de valor	Parceria
Estigmatização social	Boas relações e interligação entre serviços - Probranca, Raio de Sol, IPSS, CRSS, Centro de Saúde
Falta de verbas por parte de algumas instituições para suprir as necessidades básicas das famílias	Divulgação de um artigo para o folheto trimestral da Câmara Municipal de Albergaria, com vista à sensibilização/divulgação da EIP
Ausência de alguns recursos, nomeadamente psicologia e fisioterapia virada para as crianças, com o apoio da Segurança Social (convencionada)	Montagem de um Centro de Recursos no Centro de Saúde de Albergaria
Dificuldade em integrar crianças em equipamentos sociais	Parceria com o Projecto raio de Sol
Falta de tempo dos técnicos	Boa articulação/comunicação inter-institucional
Insuficiências de respostas sociais para o conjunto de problemas apresentado pelas famílias	Boa articulação entre serviços
Falta de troca de informação	Fomos um elo de ligação entre as famílias e os serviços e vice-versa
Falta de divulgação	Apoio de outros serviços (Centros de Saúde, IPSS, Grupos sócio-caritativos, Articulação inter-serviços)
Falta de investimento	Partilha dos problemas na equipa
Falta de recursos e de respostas por parte de algumas instituições que permitam dar uma resposta adequada e eficaz	Aquisição de alguns recursos

**O Profissional de IP / a EID na interface com... Pares - 2002/2003**

**Dificuldades**

Pouca disponibilidade por parte do T.S.S. da Segurança Social e da Psicóloga do M.D.A.

**Forças**

Dedicação

Exagero no número de faltas de alguns elementos	Disponibilidade
Falta de espaço físico/sede/recursos áudio visuais (equipamento)	Motivação
Falta de método	Diálogo
Mobilidade dos técnicos	Permanência de alguns elementos na equipa
Falta de assiduidade/indisponibilidade de alguns serviços	Boa relação pessoal e profissional
Falta de tempo/sobrecarga de trabalho	Empenho em resolver as situações encontrando respostas e recursos
Ausência de coordenação	Boa empatia
Necessidade de planear o trabalho	Boa confiança
Definição de critérios	Boa disponibilidade
Pouca disponibilidade de horários de alguns técnicos	Boa abertura
Na conciliação do tempo de encontro entre os técnicos dos diferentes sectores	Empenho e dedicação dos diferentes técnicos da Equipa
Dificuldade na conciliação dos horários de alguns técnicos da equipa (saúde e segurança social) sendo necessário maior disponibilidade, principalmente da segurança social	Motivação, envolvimento, responsabilidade, disponibilidade na resolução de problemas que surgiam ao longo do ano/facilidade de contacto inter Pares
A sinalização/pedido de apoio, por vezes, é tardia	Bom relacionamento e articulação entre todos os elementos
Insuficiência de tempo para articulação de serviços e planeamento conjunto de intervenções	O diverso conhecimentos dos elementos da equipa potenciou os resultados
Por vezes existiram dificuldades em conciliar as múltiplas actividades profissionais dos técnicos com os horários das reuniões	Estabelecimento de rede com o programa "Ser Criança" - projecto "Aprender a Ser"
Reunir com a periodicidade desejada, por falta de disponibilidade e articulação entre os diferentes serviços	Disponibilidade
	Filosofia de entreaajuda dos técnicos/serviços da comunidade
	Perseverança
	Bom relacionamento entre os técnicos
	Partilha dos problemas com a equipa
	Tentativa de resolução adequada dos



problemas

Planificação do trabalho no terreno

Encaminhamento dos casos para os diferentes serviços

Avaliação global dos diferentes casos

## **Profissional de IP / a EID na interface com... Supervisão - 2002/2003**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Dificuldade de conciliação das datas das reuniões	Informar
Falta de acompanhamento sistemático	Dinamizar a equipa
Pouco apoio para a resolução de dificuldades pontuais	Criticar construtivamente
Supervisão insuficiente (em nº e em acompanhamento do trabalho de terreno)	Motivar
Horário/calendarização - a adequar melhor à disponibilidade dos elementos de equipa	Alguma orientação e reflexão
Em sensibilizar a supervisão da dificuldade na conciliação do tempo de encontro entre os técnicos dos diferentes sectores	Fornecimento de suporte teórico
Dificuldade também em cumprir com o desenvolvimento do PIAF tantas vezes solicitado pela supervisão	Bom apoio técnico
Falta de conhecimento das datas de reunião em tempo útil	Bom apoio bibliográfico
Contacto reduzido com a equipa de supervisão e dificuldade no contacto imediato, quando necessário	Troca de experiências
Número reduzido de contactos e apoio ao longo do ano	Contributo importante para a dinamização do trabalho de Equipa
Acompanhamento/orientação insuficiente	Disponibilidade de apoio
A supervisão deveria ser feita com maior regularidade para ajuda/orientação dos técnicos IP	Procuramos esclarecimento, quando necessário
	Partilha de experiência e troca de informação e material

Disponibilidade da supervisora  
 Consultoria  
 Empatia  
 Orientação sobre aspectos importantes relacionados com a IP (de uma forma geral)  
 Orientação sobre aspectos relacionados com a intervenção no terreno  
 Troco de saberes

### **O Profissional de IP / a EID na interface com... Equipa de Coordenação Distrital - 2002/2003**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Marcação de reuniões/formação com pouca antecedência	Boa vontade
Burocracia em demasia	Disponibilidade
Falta de articulação entre esta Equipa, as E.C.A.E.'s e os Agrupamentos de Escolas bem como os Serviços que disponibilizam os Técnicos de Saúde e Segurança Social	Maior organização
Falta de articulação com a Equipa Distrital	Formação aos Técnicos em IP
Algum desencontro entre os mapas enviados pela Equipa Distrital e os mapas feitos pela nossa equipa	Boa formação proporcionada
Necessidade de formação mais específica em IP	Duas reuniões realizadas na Universidade de Aveiro, no início e no fim do ano lectivo
Em sensibilizar a ECD para o problema da conciliação do tempo de encontro entre os técnicos dos diferentes sectores, desta Equipa	Disponibilidade de apoio
Dificuldade em cumprir com o desenvolvimento do PIAF tantas vezes solicitado	Participação nas acções de formação promovidas
As acções de formação/encontros, não foram abrangidos pelo artigo 185, o que nem sempre permitiu a presença das educadoras	seguimento das directrizes propostas
Pouco contacto com a equipa coordenadora distrital	Cumprimento dos prazos de envio de documentação

Presença esporádica de elementos da coordenação no decorrer da intervenção precoce limitando assim os estabelecimentos e apoio eventualmente necessários e imprescindíveis	Realização de 2 encontros inter-equipas
Assuntos burocráticos, em demasia, para resolver, em detrimento da troca de saberes	Proporcionou, através deste documento, oportunidades de reflexão sobre a prática/sobre o funcionamento da equipa
Formação demasiado teórica e por vezes um pouco descontextualizada das intervenções no terreno	Formação para os técnicos
Desacordo com alguns formulários a preencher	
Falta de articulação hierárquica	
Muita Burocracia	

## Dados de 2003/2004

### O Profissional de IP / a EID na interface com... Famílias - 2003/2004

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Falta de formação para estabelecer a relação com as famílias	Facilitador do crescimento da família
Na comunicação com algumas famílias	Respeitador dos valores da família
Falta de colaboração/sensibilização de algumas famílias para a IP	Envolvimento nos problemas/realizações da família
Desinvestimento afectivo	Forte sentimento de pertença
Negligência ao nível das necessidades fundamentais ao desenvolvimento e crescimento da criança	Interajuda da família alargada
Atraso sociocultural: alcoolismo e analfabetismo	Verificamos que a nossa intervenção enquanto equipa, foi rica, clara e gratificante, ao ponto de nos sentirmos satisfeitas por termos podido participar no crescimento, desenvolvimento harmonioso da criança e suas famílias no meio em que se encontram inseridas
Baixo nível económico	Termos promovido a autoconfiança, estima destas famílias, enquanto técnicos de IP

Dificuldade em se descentrar em relação aos seus próprios modelos	Sentirmos que a família acreditava no nosso empenho/trabalho enquanto equipa, ao solicitarmos opiniões; antes de tomarem qualquer decisão; apesar de as termos encorajado sempre a tomarem as suas decisões; ideias e iniciativas (respeitamos e encorajamos sempre as famílias a tomarem as suas decisões, mas... mesmo antes de as tomarem procuravam saber se a nossa opinião). Foi gratificante vermos recorrer à nossa equipa, famílias, que nem sequer pertencem à equipa, para solicitarem o nosso parecer acerca de questões que as angustiavam (ex: família de uma criança submetida recentemente a um implante coclear)
Falta de recursos materiais	Vermos famílias que não tinham qualquer projecto de vida, passaram a tê-lo
Falta de verbas	Famílias que não participavam na vida comunitária, a passaram a participar
Primeiras visitas domiciliárias (por vezes é um elemento estranho nas suas vidas)	Criar laços afectivos
Não entendimento da função de um visitador domiciliário	Relação de amizade
Condições habitacionais. Condições materiais de determinadas famílias chocam com a consecução dos objectivos propostos	Relação de empatia
Em uma das famílias, houve algum constrangimento em aceitar a intervenção, mas já ceita a presença do técnico	Enunciar claramente as expectativas
Dificuldade em gerir as diferenças de valores na Tríade família/comunidade/técnico	"Ouvido Amigo"
Dificuldade na definição da hierarquia de prioridades	Linguagem / diálogo partilhado
Na adaptação às diferentes realidades em desenvolver as estratégias que são propostas à EID	Empatia e confiança transmitida às famílias
Primeira abordagem/apresentação à família do responsável de caso	Disponibilidade face às necessidades das famílias

Respeitar/aceitar/integrar os diferentes modelos familiares	Respeito pelas decisões das famílias
Existência de problemas na família que transcendem as possibilidades da EID (factores sócio-económicos)	Procurar gerir recursos existentes na comunidade
Risco de intervenção em famílias desestruturadas (agressividade)	Ajudar a criar competências para a sua autonomia
Expectativas que não correspondem às competências da IP	O facto de se trabalhar/ter trabalhado no mesmo concelho e com as mesmas famílias
Incompatibilidade de horários	O conhecimento prévio das famílias pelos técnicos da Equipa noutros contextos
Capacitar as famílias para utilizar os diferentes serviços da comunidade	Sentir que, de uma forma geral os técnicos são bem aceites pelas famílias
As famílias têm falta de informação sobre o trabalho da EID	Fácil adaptação aos vários contextos familiares
Desconfiança das famílias em relação aos técnicos de IP	Capacidade de envolvimento/empenhamento
As famílias não estão em casa nos dias previamente estabelecidos para visita domiciliária	Empenhamento - capacidade de procurar estabelecer uma relação de empatia
Dificuldade em pôr em prática as sugestões do técnico de IP; em negociar/conciliar realidades diferentes (técnico/família)	Responsabilidade
Debilidade mental de algumas mães que dificulta a compreensão da função/papel do técnico de IP	Disponibilidade
Confusão relativa aos papéis dos vários técnicos existentes a comunidade que intervêm na família (técnicos de serviço social, Técnicos da Segurança Social Local, IP)	Tolerância
Pouca consciência das dificuldades que as crianças apresentam e do risco a que estão expostas	Envolvimento das famílias
Conciliação dos horários para trabalhar com alguns pais	Contribuição/Participação na elaboração do PIAF
	Receptividade ao apoio de diferentes técnicos especializados e à IP de uma forma geral
	Persistência dos técnicos

Disponibilidade das famílias em acolher os técnicos

Aceitação da Intervenção da Equipa de Intervenção directa

Colaboração das Famílias com o técnico de IP

## **O Profissional de IP / a EID na interface com... Comunidades - 2003/2004**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Juízos de Valor	Despitagem de casos
Estigmatização social	Boa cooperação com as entidades solicitadas (Cruz Vermelha, Lions)
Escassez de transportes públicos	Boa articulação com as Instituições Particulares de Solidariedade Social, Autarquia, Juntas de Freguesia, Escolas, G.N.R. E outras.
Segregação de algumas famílias	Sensibilização das referidas Instituições para as "diferentes" solicitações e com "carácter urgente"
Desemprego/falta de hábitos de trabalho	Reconhecerem todo o trabalho desenvolvido pela equipa e o seu valor
Más condições habitacionais	Recorrem sempre à nossa equipa, porque até já ouvia falar do bom trabalho realizado, pela mesma
Falta de um Técnico S. de Serviço Social na Autarquia	Informação e formação obtidas em contactos com pessoas; educadoras, técnicos de Serviço Social, Padre, vizinhas, funcionários de diversos serviços
O pouco tempo que temos, para nos dedicarmos a todas as famílias; e que por vezes, acabamos por dispor do nosso «pouco» tempo livre de que usufruímos	A EID permite estabelecer pontos de ligação entre as famílias e os serviços da comunidade
Falta de cooperação e sensibilização por parte de alguns técnicos	A existência de muitos serviços na comunidade (rede social, "Ser Criança", comissão de protecção de menores e jovens em risco, etc...)
Falta de apoios/recursos	A existência de projectos de intervenção comunitária e técnicos motivados para o desenvolvimento de parcerias

A pouca divulgação do projecto	Boa articulação entre diferentes serviços e técnicos da comunidade
Pouca articulação dos técnicos desses serviços entre si, para a resolução dos problemas comuns	Colaboração dos técnicos responsáveis de caso com os vários serviços da comunidade (IPSS, CDSSS de Aveiro, Unidades de Saude, Câmara Municipal de Aveiro, ...)
Os novos serviços criados não aproveitam os já existentes, não procurando articular-se, para um trabalho em parceria	Receptividade de algumas Instituições em acolher as crianças (IPSS e Jardins de Infância
Ausência de alguns recursos, nomeadamente psicológica e fisioterapeuta vocacionada para a criança, com o apoio da segurança social (convencionada)	Apoio de outros serviços (Centros de Saúde, IPSS, Grupos sócio-caritativos)
Em conseguir aceitação da diferença	Articulação Inter-serviços
Existência simbólica de ghettos sociais e culturais que rotulam e marginalizam famílias	
Falata de recursos materiais	
Utilização dos vários serviços, enquanto equipa, sendo mais fácil estabelecer parceria individualmente	
Falta de divulgação da EID	
Dificuldade na articulação com outros Serviços	
Insuficiência de respostas sociais para o conjunto de problemas apresentados pela família	
Insuficiência de respostas sociais para a Infância nomeadamente respostas ao nível do Jardim-de-Infância e inexistência de amas legalizadas	

### **O Profissional de IP / a EID na interface com... Pares - 2003/2004**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Falta de organização	Bom ambiente de trabalho
Falta de técnicos	Empatia
Falta de recursos materiais	Relação igualitária
Inexistência de dinamizador de equipa	Envolvimento

Mobilidade anual dos elementos da equipa	Coesão de grupo
Falta de disponibilidade de horário por parte de alguns técnicos da equipa	Solidariedade
Falta de disponibilidade da Técnica S. Social da Segurança Social	Regularidade dos elementos da equipa nas reuniões, apesar dos constrangimentos impostos pelos diferentes serviços
Falta de espaço físico (Sede)	Participação dos diferentes elementos da equipa nas reuniões
Falta de recursos materiais	Frontalidade da equipa no tratamento dos vários casos/assuntos
Falta de verbas	Dedicação
Reduzido espaço, aonde funciona a equipa	Diálogo mais alargado através dos conhecimentos transdisciplinares
Falta de cooperação e sensibilização por parte de alguns técnicos	A homogeneidade da equipa, devido à continuidade de alguns elementos, permite-nos ter um nível de pro-eficiência aumentado
Menor disponibilidade dos elementos médico da equipa	Todas vindas das famílias apoiadas
Impossibilidade de responder às situações mais distantes geograficamente	Verificamos que a nossa intervenção, foi rica, clara e gratificante, ao ponto de podermos tido participado no crescimento, desenvolvimento harmonioso das crianças e suas família, no meio em que se encontravam inseridas
Sobrecarga da actividade profissional dos técnicos	Verificamos que famílias não tinham qualquer projecto de vida passarem a tê-lo
Recursos materiais (currículo "crescer", escalas de desenvolvimento, entre outros)	Famílias que não participavam na vida comunitária passarem a participar
Dificuldade na conciliação dos horários de alguns técnicos da equipa (saúde e segurança social), sendo necessário maior disponibilidade, principalmente da segurança social	Termos promovido a auto-estima/confiança destas famílias enquanto equipa
Falamos demasiado	Sentirmos que a família acreditava no nosso empenho/trabalho enquanto equipa solicitando-nos sugestões; opinião, apesar de as termos encorajado sempre a tomarem as suas decisões



Inexistência de um plano de trabalho para cada reunião que sistematize e oriente a intervenção e aproxime a equipa dos presupostos de trabalho de IP	O ambiente de camaradagem, entreajuda existente entre todas nós, como equipa
Articulação de tempos de encontro	Bombeiros
Pôr em prática/executar tudo o que é proposto a nível dos registos escritos	Banco Alimentar
Divagar na discussão de casos, canalizando para áreas sobre as quais a equipa não tem possibilidade de resposta	Projecto "Aprender a Ser"
Faltas consecutivas de alguns elementos da EID	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo da Murtosa (CPCJ)
Dificuldade na gestão do tempo para o planeamento conjunto de intervenções	Relação entre os elementos da EID
	Respeitar a periodicidade pré-estabelecida das reuniões
	Articulação entre as entidades como facilitadora da intervenção
	Complementariedade das características pessoais dos elementos da EID
	Papel da Dinamizadora
	Bom relacionamento e articulação entre todos os elementos
	Os diversos conhecimentos dos elementos da equipa potencia os resultados
	Pertencemos à mesma história enquanto Equipa de IP/constituição de uma memória de grupo
	Valorizamos a IP
	A entrada de um elemento novo, com conhecimentos, bastante dinâmica, e com valores basilares da IP
	Ambiente informal
	Pertença dos elementos de IP à comunidade onde trabalham pelo que detêm conhecimento formal e informal
	Desenvolvimento de relações de confiança entre os elementos da equipa

Empenhamento e capacidade de trabalho demonstrada pelos técnicos  
 Optimização das capacidades individuais  
 Respeito pela individualidade  
 Empatia  
 Empenhamento na análise e estudo dos casos discutidos  
 Existência de técnicos de diferentes áreas, com a possibilidade de transversalidade na análise dos casos  
 Boa capacidade de escrita e partilha de experiências  
 Entregada/Prática de boas práticas  
 Bom relacionamento na EID  
 Disponibilidade  
 Filosofia de entrega dos técnicos/serviço da comunidade  
 Empatia

### **O Profissional de IP / a EID na interface com... Supervisão - 2003/2004**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
Número excessivo de reuniões que dificultam a vinda de alguns elementos e a diminuição de tempo para a avaliação dos casos	Envolvimento
Chegada tardia	Solidariedade
Reajustamento de horários	Organização
Número reduzido de visitas	Amizade
	Crença incondicional nos valores de IP
Dificuldade da conciliação do dia da reunião com a supervisão	Apoio disponibilizado pela supervisora da equipa
A supervisão não deve ter carácter tão administrativo, e sim, mais de âmbito interventivo	Informar
A falta de organização interna da EID dificulta a concretização de todos os objectivos estabelecidos pela supervisora	Criticar construtivamente

<p>Chegada tardia do elemento da supervisao</p> <p>Necessidade de supervisao em todas as reunioes</p>	<p>Motivar</p> <p>Expectativa</p> <p>Recolha de informacao/formacao</p> <p>Sugestoes de intervencao</p> <p>Papel da supervisao</p> <p>Aumento da frequencia das reunioes com a supervisao</p> <p>Sevir para manter a estrutura do projecto distrital</p> <p>Constitui-se como um fio condutor que oriente e permite uniformidade nos procedimentos tecnicos</p> <p>Fornece uma perspectiva de grupo e amplia resultados positivos atraves da partilha entre equipas desses mesmos resultados</p> <p>Disponibilidade</p> <p>Capacidade da supervisora gerir e dinamizar os elementos da equipa, participando como parte integrante desta</p> <p>Disponibilidade de material</p> <p>Partilha de conhecimentos e experiencias</p> <p>Partilha de material didactico</p> <p>Orientacao para a intervencao com as familias</p> <p>Supervisora com experiencia de campo</p> <p>Ajuda a clarificar o objectivo da intervencao</p> <p>Traz para a Equipa experiencias/informacoes de outros equipas</p> <p>Consultoria</p>
---	--

### **O Profissional de IP / a EID na interface com... Equipa de Coordenacao Distrital - 2003/2004**

<b>Dificuldades</b>	<b>Forças</b>
<p>"Burocracia" em demasia, em detrimento do tempo que a equipa tem para analise de casos</p> <p>Preenchimento exaustivo de papéis/documentos</p>	<p>Proximidade na relação</p> <p>Acessibilidade</p>

As acções de formação diminuíram de frequência	Esforço no sentido de responder às necessidades dos técnicos
Não foram sentidas dificuldades, pois nunca tivemos necessidade de solicitar a equipa	Boa vontade
Em comunicar com a EID nos diferentes aspectos: formação, dinamização, divulgação da informação	Disponibilidade
Preenchimento do modelo de Plano de Acção	Reuniões para prestar qualquer tipo de esclarecimento
Gerir, analisar e dar resposta a toda documentação enviada à EID	Divulgação de documentação/via correios (C.T.T.)
Necessidade de Formação (ANIP) sem custos adicionais	Deslocação da equipa distrital, localmente, quando solicitada
Assuntos burocráticos em demasia para resolver, em detrimento da troca de saberes e planificação adequada da intervenção	Seguimento das directrizes propostas
	Cumprimento dos prazos de envio de documentos
	Ápoyo da Universidade de Aveiro, mediado pela ECD em termos de formação
	Maior facilidade no acesso Às consultas no H. Infante Pedro
	Apoio logístico às EID's, no fornecimento de formulários, informação, formação
	Disponibilidade
	Disponibilidade (sempre que solicitada)
	Através deste documento a Equipa de Coordenação Distrital proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre a prática e funcionamentos da equipa

## Dados de 2004/2005

### O Profissional de IP / a EID na interface com...

#### Famílias 2004/2005

Dificuldades	EID'S	Forças
<p>Continuamos a sentir dificuldade em focar a intervenção naquilo que é objecto primordial da intervenção precoce - a relação pais/criança - , já que em muitas das situações os problemas sociais (falta de dinheiro, emprego, habitação...) são para a família mais prementes que as necessidades desenvolvimentais das crianças, nomeadamente quando o comprometimento ainda não é muito notório. Ou seja, mantêm-se as dificuldades em clarificar o o papel do técnico/EID às famílias, bem como redefinir com elas as expectativas para este trabalho de parceria</p>	<p>I</p>	<p>A equipa/profissionais de IP é/são bem aceite(s) pelas famílias</p>
<p>Por outro lado, e nalgumas situações particulares, existe maior dificuldade em aceitar valores, "maneiras de pensar e agir" que não se coadunam/chocam com a nossa experiência pessoal e formação técnica. Nalguns casos o trabalho das visitadoras domiciliárias foi inviabilizado pelo elevado nível de conflitualidade do sistema familiar e/ou disfuncionalidade familiar. Estas situações foram sinalizadas/articuladas a/com outros serviços</p>	<p>I</p>	<p>Existe empatia, confiança e envolvimento entre os profissionais e as famílias, permitindo a co-construção da intervenção com vista à promoção do desenvolvimento das crianças e à capacitação das famílias</p>
<p>Considera-se ainda não foram ultrapassados alguns constrangimentos relativamente à compatibilização de horários entre as visitadoras domiciliárias e as famílias, pelo que nalguns casos o trabalho com a família foi incipiente</p>	<p>I</p>	
<p>As primeiras visitas</p>	<p>A</p>	<p>Disponibilidade para a família sem ideias preconcebidas</p>
<p>Conciliação de horários</p>	<p>A</p>	<p>Acessibilidade</p>

Falta de preparação para intervir junto de famílias de risco grave	<b>A</b>	Ter consciência de que uma boa relação afectiva é a base do nosso trabalho
Em enfrentar/intervir junto de famílias com crianças portadoras de graves deficiências	<b>A</b>	Ter sempre conscientes os valores da IP
Falta de material ("Crescer") de suporte à IP	<b>A</b>	
Articulação dos horários dos técnicos com os das famílias	<b>J</b>	Aceitação das famílias em acolher os técnicos
Falta de informação sobre o trabalho de IP	<b>J</b>	Expectativas das famílias depositadas no trabalho dos técnicos
Auscultar os sentimentos de uma família com surdez	<b>J</b>	Persistência dos técnicos
No cumprimento de decisões previamente acordadas e registadas no PIAF	<b>G</b>	Empatia e confiança transmitida às famílias
Melhorar a organização de certas famílias disfuncionais, apesar de grandes esforços	<b>G</b>	Ajudar a criar competências para a sua autonomia
	<b>G</b>	Procurar gerir recursos existentes na comunidade
	<b>G</b>	Respeito pelas decisões das famílias
	<b>G</b>	Disponibilizar esforços face às necessidades das famílias
	<b>G</b>	Ajudar a capacitar as famílias no sentido de conseguir o bem-estar e desenvolvimento da

criança

O facto de a maioria das famílias se inscreverem num contexto social e económico de uma precariedade preocupante (falta de formação académica e profissional, falta de emprego ou emprego precário, falta de recursos materiais, falta de organização e de estímulos para a criação de um projecto de vida, etc.) levou a que muitos dos objectivos propostos não fossem alcançados

**E** Embora as famílias tenham, aparentemente, aceite a presença dos técnicos de IP/EID, mostrando alguma receptividade, colaboração, no nosso entender esta receptividade/colaboração foi aparente e mecânica, porquanto ela resulta de uma aceitação do "estranho" não porque se perceba quais as funcionalidades e metas do Projecto de IP, mas mais porque se desconhecem e por isso se temem as consequências da eventual não-aceitação

As famílias criam expectativas à volta da intervenção dos profissionais de IP, que depois são na prática goradas, pois esta intervenção não significa mudança efectiva das suas condições de vida (nomeadamente ausência de atribuição de subsídios, oferta de casa, emprego, etc.). A importância das crianças e a inclusão das mesmas nos seus Projectos de vida (a maioria das vezes ausentes ou comprometidos por falta de persistência e responsabilidade familiar e social) é secundarizada se não mesmo posta de parte a muito longo prazo. Há uma tendência para fazer aos filhos o que já antes fizeram com eles, dando corpo a uma reprodução social cerceadora da construção de cenários de autonomia, segurança e mudança.

**E** As forças a terem existido, estiveram presentes nos momentos, em que podemos nós técnicos, observar/reflectir no sentido de perceber, que a intervenção ao nível das famílias deve fazer-se com maior dignidade e respeito pelas mesmas colocando como primeira etapa da nossa actuação a construção de processos de informação/comunicação que tornem as famílias verdadeiros sujeitos e agentes da mudança. Nenhuma mudança pode ser exterior ao indivíduo ou nascer da consciencialização alheia. Este relatório deve ele mesmo, constituir-se como força para que no futuro as famílias não sejam as últimas a inteirar-se do processo que as escolheu como alvo de intervenção



Dificuldade/resistência inicial em estabelecer relações de empatia e confiança	<b>B</b>	Relação de empatia e confiança, abertura à mudança
Baixas expectativas da família em relação à criança e à própria	<b>B</b>	Saber escutar
Percepção de desenvolvimento diferente	<b>B</b>	Valorizar a cultura das famílias
Desadequação das expectativas de família	<b>B</b>	Disponibilidade da família e do técnico
	<b>B</b>	Regularidade nas visitas que proporcionou, continuidade
Diferenças de valores, prioridades e referências na tríade família-EID-comunidade	<b>M</b>	A continuidade na prestação de apoio ao nível do concelho, das famílias e dos pares de trabalho constitui-se como uma vantagem na construção da relação com a família
Hierarquia de prioridades da família nem sempre prioriza o desenvolvimento da própria família e suas crianças	<b>M</b>	Conhecimento "ecológico" da família (não só do trabalho desenvolvido em contexto profissional mas também da vida comum)
	<b>M</b>	Aceitação dos Técnicos pela família e o seu envolvimento no processo
Estigma socio-familiar	<b>C</b>	Forte sentimento de pertença

Negligência ao nível das necessidades básicas para o desenvolvimento e crescimento da criança	<b>C</b>	Interajuda da família alargada
Atraso sócio-cultural: alcoolismo e falta de habilitações	<b>C</b>	
Baixo nível económico	<b>C</b>	
Não entendimento da função de um visitador domiciliário	<b>H</b>	Reforço da confiança das famílias na equipa de IP pela continuidade dos técnicos
Desconhecimento do meio	<b>H</b>	Reforço dos laços afectivos de amizade e empatia
Pouco tempo para estabelecer uma relação de confiança que promova a qualidade de trabalho continuado como previsto pelo projecto de IP; dada a mobilidade de alguns técnicos	<b>H</b>	Respeito pela autonomia das famílias e especificidade de cada uma
Inoperância do projecto de IP em determinados contextos familiares	<b>H</b>	Valorização das pequenas conquistas da família
	<b>H</b>	Saber escutar, dialogar e "Ouvir amigo"
Continuamos ainda a "pensar pela família", embora isso sejamos menos frequente	<b>D</b>	Preocupamo-nos e procuramos, de uma maneira geral, apoiar da melhor maneira possível as famílias acompanhadas
Ainda temos alguma dificuldade em encarar a família como um autentico parceiro	<b>D</b>	Referimos cada vez mais sobre aquilo que são os desejos e necessidades das famílias

	<b>D</b>	Preocupa-nos o facto de o número de casos ser elevado e não conseguirmos deixar de ter crianças em lista de espera
Na adaptação à diferentes realidades em desenvolver as estratégias que são propostas pela EID	<b>F</b>	Confiança
Dificuldade em implementar o PIAF em algumas famílias	<b>F</b>	Conhecimento
Dificuldade na elaboração de registos de trabalho, por algumas famílias	<b>F</b>	Responsabilidade
	<b>F</b>	Disponibilidade
	<b>F</b>	Tolerância
	<b>F</b>	Empenhamento - capacidade de procurar estabelecer uma relação de empatia
	<b>F</b>	Colaboração
Dificuldade na elaboração de registos de trabalho, por algumas famílias	<b>L</b>	Sensibilidade para o trabalho com as famílias
	<b>L</b>	Aceitação da Intervenção da EID pelas famílias (colaboração no processo de mudança, participativa activa, envolvimento)

O Profissional de IP / a EID na interface com... Comunidades 2004/2005

Dificuldades

EID's Forças

Insuficientes recursos económicos dos serviços de Acção Social concelhios (segurança Social. Projectos de Incidência Familiar e Comunitária, Câmara Municipal) e ainda disponibilidade temporal dos respectivos técnicos, o que prejudica por vezes o trabalho desenvolvido pela EID, na medida em que esta funciona nalgumas situações como mediadora entre esses serviços e a família.

Verificou-se também que o facto de existir mais do que um serviço a intervir junto de uma família é também, por vezes, um obstáculo, nomeadamente em famílias multiproblemáticas, dadas as dificuldades em manter a intervenção articulada (necessidade de maior tempo para reflectir sobre a intervenção e o papel de cada técnico/instituição - clarificar papéis e competências, assim como áreas, momentos de intervenção e ainda fazer a avaliação dos progressos)

Falta de divulgação da EID

Algumas respostas negativas, que inviabilizam a resolução de alguns problemas apresentados pelas

**I** Boa relação entre os vários serviços da comunidade. Os profissionais de outros serviços mostram-se disponíveis para colaborar com a EID sempre que solicitados

**I**

**A** Encaminhamento de casos para a equipa  
**A** Disponibilidade de alguns serviços - Cruz Vermelha, Segurança Social, S. Vicente de Paulo; Centro Espírita de Águeda, Centros Sociais e Paroquiais com Intervenção Comunitária.

**J** Algumas respostas positivas face às necessidades apresentadas pelas famílias/equipas

**J**

famílias

Superlotação das creches das IPSS	<b>G</b>	A existência de vários serviços de rede social: Comissão de Protecção de menores e jovens em risco, projecto "Ser Criança", IPSS. A EID permite fazer a articulação entre as famílias e os serviços
Pouca articulação e abertura da parte dos técnicos de alguns serviços	<b>G</b>	
Ausência de alguns recursos: Terapia de Fala, Psicologia Fisioterapia e Terapia Ocupacional	<b>E</b>	Espírito de entreatajuda
Segregação ou estigmatização das famílias carenciadas	<b>E</b>	Colaboração com recursos materiais/espacos/logística
Estabelecer limites entre ajuda e invasão da privacidade	<b>E</b>	Disponibilidade para a elaboração de relatórios de sinalização/avaliação de situações de intervenção
Controlar o desejo de se antecipar nas respostas aos problemas que as famílias possam enfrentar no quadro de situações de adversidade, de dificuldade/limitação	<b>E</b>	Disponibilidade para a acompanhar as famílias a consultas de desenvolvimento ou de especialidade que decorram do plano de intervenção elaborado pela equipa (serviços de educação)
Acumulação de situações de intervenção (particularmente educadores de infância)	<b>E</b>	Disponibilidade para colaborar com os outros serviços de apoio às famílias
Acumulação de reuniões de trabalho no âmbito dos múltiplos e diversificados contextos de intervenção (particularmente educadores de infância)	<b>E</b>	
Estabelecimento de prioridades e espaços de intervenção de acordo com a formação e competência profissional de cada um dos intervenientes	<b>E</b>	

Falta de verbas para a aquisição de diferentes materiais, ex: dossiers de arquivo, fotocópias individuais das crianças/famílias	<b>B</b>	Boas relações e interligação entre serviços: Raio de Sol (CAFAP), Centro de Saúde, IPSS's, CRSS
Transmissão dos valores de IP à comunidade	<b>M</b>	Realização de um colóquio para dar visibilidade e relevância ao trabalho da EID e significativa adesão por parte das instituições convidadas
Articulação EID/comunidade dificultada pela ausência continuada do elemento da Segurança Social na EID	<b>M</b>	Obtenção de apoios e emprego por parte de empresas do concelho a pedido da EID (apoio sob forma de materiais de construção e electrodomésticos de 1ª necessidade
	<b>M</b>	Motivação dos técnicos para o estabelecimento de parcerias
Escassez de transportes públicos/isolamento	<b>C</b>	Boa articulação com as IPSS locais, autarquias, juntas de freguesias, escolas, GNR e outras
Segregação/marginalização de algumas famílias	<b>C</b>	Sensibilização das referidas instituições para as "diferentes" solicitações e com carácter urgente
Desemprego/falta de hábitos para o trabalho	<b>C</b>	
Más condições habitacionais e de habitabilidade	<b>C</b>	
Falta de um técnico de Serviço Social na autarquia	<b>C</b>	
Indiferença face ao projecto	<b>H</b>	Jornal "Correio da Murtosa"
Apesar da sensibilização, a falta de respostas positivas (meios) aos apelos da equipa de IP	<b>H</b>	Feira da solidariedade
	<b>H</b>	"Hora Marcada"
	<b>H</b>	Actividades de divulgação/envolvimento levadas a cabo pela EIP

Apesar de alguns esforços, nem sempre encontramos eco na sensibilização feita

Descuramos um pouco a divulgação da equipa em função daquilo que tínhamos projectado

Dificuldade pontual no atendimento a um pedido da EID, para integração de uma criança em creche

Falta de recursos humanos na EID e na Comunidade

**D** Pensamos muitas vezes alertar a comunidade para a situação das crianças que se encontram em IP, fizemos até "chamadas de atenção" em jardins de infância para a necessidade de incluir nas suas prioridades de entrada, as crianças com necessidades especiais

**D** Aproveitando a presença das estagiárias e a sua formação, foram feitos dois planos de transição, um para creche e outro para jardim de infância

**F** Boa articulação entre diferentes serviços e técnicos da comunidade

**L** Parceria com projectos de intervenção comunitária

**L** Centro de Saúde (sede da EID): Colaboração com recursos materiais, logística e espaço físico

## **O Profissional de IP / a EID na interface com... Pares**

**2004/2005**

### **Dificuldades**

Dificuldade da TSS e do médico em estarem presentes na maioria das reuniões de IP, dificultando a construção de um saber transdisciplinar

Mobilidade dos técnicos de educação foi também um constrangimento, tendo início do ano lectivo sido problemático

Facto desta filosofia de intervenção não ser ainda comum a todos os elementos da equipa, dificultando a coesão do grupo e o funcionamento da equipa

### **EID's**

**I** Existe partilha das dificuldades, dúvidas e ainda dos sucessos vividos durante a intervenção

**I** Empatia e suporte entre os profissionais da Equipa

**I** Crescente capacidade dos profissionais se questionarem e reflectirem sobre o seu próprio funcionamento e formas de agir

### **Forças**

Dificuldade que alguns técnicos têm em se expor face aos colegas, conduzindo a que algumas intervenções desta equipa tenham sido insuficientemente reflectidos pela mesma, tendo as visitadoras domiciliárias assumindo praticamente sozinhas a responsabilidade pelas mesmas	<b>I</b>	
Dar resposta a todas as crianças da lista de apoio da IP	<b>A</b>	Estabilidade de alguns elementos de apoio na equipa
Falta de organização, o que leva a um mau rendimento das reuniões	<b>A</b>	Boa relação pessoal e profissional
Ausência de alguns técnicos (médico e enfermeira) e psicóloga	<b>J</b>	Entreajuda
Desconhecimento de alguns elementos da EID, sobre o trabalho de IP	<b>J</b>	Partilha de boas práticas
	<b>J</b>	Capacidade de escuta
	<b>J</b>	Bom relacionamento
	<b>J</b>	Partilha de informação e documentação
Falta de disponibilidade de tempo por parte do Técnico da Segurança Social	<b>G</b>	Bom relacionamento e articulação entre todos os elementos
Inexistência de recursos materiais: "Currículo Crescer" e escala de desenvolvimento e avaliação "Growng skills II"	<b>G</b>	Reflexão e discussão conjunta sobre as necessidades das famílias
Inexistência de recursos económicos para fazer face às despesas inerentes ao desenvolvimento do trabalho com as famílias/crianças	<b>G</b>	Troca de saberes diferenciados dos elementos da equipa contribuem para um maior sucesso no trabalho com as famílias
	<b>G</b>	Divulgação da equipa através de um folheto informativo
Mobilidade dos educadores de infância, dificultando o acompanhamento sistemático dos casos intervencionados	<b>E</b>	Bom relacionamento entre os elementos da equipa/complementaridade das características individuais dos elementos da EID



Falta de disponibilidade de horários dos técnicos de serviço social para acompanhar os educadores nas visitas domiciliárias e outras

Dada a diversidade de técnicos que integram a equipa, reconhece-se alguma dificuldade na articulação dos horários em diferentes técnicos

- E Papel da dinamizadora
- E Respeito pela periodicidade pré-estabelecida das reuniões
- E Resultados positivos da intervenção
- E Empenho dos profissionais/capacidade de trabalho
- E Partilha de experiências e saberes
- E Optimização das capacidades individuais
- E Capacidade de reflectir em conjunto e da procura de soluções
- E Profissionalismo da EID (100%)
- E Capacidade da EID de estabelecer uma relação de empatia
- E Responsabilidades
- E Disponibilidade
- E Tolerância
- E Empatia
- E Diálogo
- E Sensibilidade para o trabalho com as famílias
- E Experiência profissional no terreno dos profissionais da EID
- E Filosofia de entreatajuda dos técnicos/serviço da comunidade
- E Facilidade de adaptação aos diferentes contextos de intervenção
- E Valorização dos princípios basilares da IP
- E Frontalidade no tratamento dos assuntos
- E Ambiente de trabalho informal e cooperativo
- E Existência de elementos com capacidade de desdramatizar as situações/reabilitação da auto-estima

	<b>E</b>	Valorização/respeito pelos saberes, opiniões e sentimentos do outro
	<b>E</b>	Boa vontade e espírito benfazejo
	<b>E</b>	União e cumplicidade e espírito de equipa
	<b>B</b>	Empenho e dedicação entre os diferentes técnicos da equipa
Existência de alguma dispersão e conversas paralelas ao trabalho	<b>M</b>	Elaboração de um formato papel para registo do plano de trabalho semanal/consequente maior organização interna e melhor gestão temporal
Falta continuada do elemento destacado pela Segurança Social	<b>M</b>	Existência de uma identidade grupal, memória comum pela continuidade do trabalho
Falta de médico na EID	<b>M</b>	Valorização da IP enquanto medida de intervenção
	<b>M</b>	Ambiente de trabalho informal
	<b>M</b>	Os elementos da EID pertencem à comunidade onde trabalham, detendo mais conhecimentos
Elevado número de elementos na equipa, dificulta a rentabilidade das reuniões	<b>C</b>	Dedicação
	<b>C</b>	Disponibilidade + capacidade de estarmos abertos à "diferença"
	<b>C</b>	Motivação
	<b>C</b>	Diálogo mais alargado com interacção dos conhecimentos na procura de criar de criar um saber transdisciplinar
	<b>C</b>	A continuidade de alguns elementos na equipa, permite-nos ter um nível de pró-eficiência aumentado
Falta de cooperação e sensibilização por parte de algumas entidades	<b>H</b>	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Murtosa
	<b>H</b>	Bombeiros V. da Murtosa
	<b>H</b>	Banco alimentar
	<b>H</b>	Projecto "Rumos" (ser criança)
	<b>H</b>	Projecto "Leme"
	<b>H</b>	Instituições: Santa Casa da Misericórdia,

Centro social e Fundação Bissaya Barreto

O grupo é numeroso, pelo que por vezes existe alguma dificuldade em respeitar tempos e discutir casos	<b>D</b>	A equipa pensa que a melhoria em algumas posturas da equipa tiveram a ver também com a postura dinamizadora
Ainda temos alguma dificuldade em pedir ajuda uns aos outros	<b>D</b>	Entendemo-nos melhor, estamos mais perto dos princípios ideais em IP e somos capazes de reflectir melhor sobre as nossas práticas
Temos consciência que reflectimos melhor quando somos menos elementos nas reuniões	<b>D</b>	Existe um espírito mais afirmado
O tempo definido para reunir não nos permitiu a reflexão sobre todos os casos como seria desejável	<b>D</b>	
Articulação de tempos de encontro	<b>F</b>	Desenvolvimento de relações de confiança entre os elementos da equipa
	<b>F</b>	Empenhamento e capacidade de trabalho demonstrada pelos técnicos
	<b>F</b>	Optimização das capacidades individuais
	<b>F</b>	Inter-ajuda e colaboração
	<b>F</b>	Colaboração do ECAE quando solicitada
	<b>F</b>	Apoio administrativo
Menor disponibilidade do elemento médico da equipa	<b>L</b>	Concretização da maioria dos objectivos propostos no Plano Anual de Actividades
Sobrecarga da actividade profissional dos técnicos	<b>L</b>	Relação entre os elementos da EID
Descontinuidade da intervenção motivada pela mobilidade dos educadores de infância	<b>L</b>	Complementaridade das características pessoais dos elementos da EID
Dificuldade dos outros elementos, que não os educadores de infância, para fazer intervenção directa	<b>L</b>	Papel da dinamizadora
	<b>L</b>	Resultados positivos da intervenção
	<b>L</b>	Capacidade de reflexão em equipa
	<b>L</b>	Valorização dos princípios nucleares da IP

**O Profissional de  
IP / a EID na  
interface com...  
Supervisão  
2004/2005**

Dificuldades	EID's	Forças
<p>O facto da supervisora ser simultaneamente dinamizadora constringe, na medida em que dá espaço a que as colegas coloquem as suas dificuldades face aos casos, impedindo que se trabalhem outras questões pertinentes em termos de supervisão.</p>	I	Boa relação da supervisora com os diferentes elementos da Equipa
<p>Por outro lado, falta o distanciamento necessário para um bom trabalho de supervisão</p>	I	Conhecimento dos casos apoiados e do "terreno"
<p>O ter sido colocada mais tarde relativamente ao início do funcionamento da equipa</p>	I	Capacidade de se colocar no "lugar do outro"
<p>O acumular das reuniões de supervisão com as reuniões internas</p>	I	Respeito pelas dificuldades apresentadas
	I	Questiona e ajuda os profissionais a reflectir relativamente à sua forma de estar e à sua intervenção
	A	Apoio de suporte teórico para a intervenção
	A	Ajuda na reflexão de alguns casos
	J	Uniformização sobre "Filosofia" de IP
	J	Partilha de experiências e conhecimentos

	<b>J</b>	Orientação para intervir nas famílias
	<b>J</b>	Divulgação de formação
	<b>J</b>	Entrega de documentação
	<b>J</b>	O resultado da partilha levou ao "crescimento da equipa"
Tem características demasiado burocráticas, sugerindo-se que seja de carácter mais interventivo	<b>G</b>	Ajuda na capacitação dos profissionais da equipa no sentido de poderem desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseado nas forças, ecológico e reflexiva
	<b>G</b>	Fomentar a articulação da EID com a equipa de coordenação distrital
	<b>G</b>	Disponibilização de informação/bibliografia sobre as várias problemáticas
Colocação tardia e dificuldade em integrar-se no trabalho que havia sido já iniciado e desenvolvido pela EID	<b>E</b>	
Alguma dificuldade em conhecer em profundidade os casos de forma a definir estratégias claras e exequíveis de intervenção	<b>E</b>	
Dificuldade em estabelecer as diferenças entre supervisão e inspecção persecutória	<b>E</b>	
Dificuldade pôr em prática uma cooperação efectiva entre elementos da EID	<b>E</b>	
A pertença da supervisora simultaneamente como	<b>M</b>	Informalidade com que é feita

técnica de intervenção directa e como supervisora da EID leva, por vezes, à diluição da intencionalidade do seu papel

**M** Fio condutor que orienta e permite maior uniformidade nos procedimentos práticos

**M** Favorece uma perspectiva e identidade de grupo

**M** Amplia resultados positivos através da partilha Inter-eid's

**M** Favorece reflexão

**C** Informar

Número excessivo de reuniões que dificultam a vida de alguns elementos e a diminuição de tempo para avaliação de casos

**C** Motivar para a participação

**C** Procura e incentiva à reflexão sobre a acção

**H** Divulgação de momentos de formação

Ausência de rentabilização da interdisciplinaridade da equipa

**H** Intencionalidade da formação/informação

A agenda da equipa, priorizada pelos seus técnicos, não foi articulada com a agenda da supervisão o que levou a que não fossem cumpridas

**H** Conhecimento da legislação subjacente à intervenção precoce

Motivações diferentes da supervisão relativamente às que já moviam a equipa

**H**

Divulgação tardia das funções da supervisão (Junho 2005)

Dificuldade em encaminhar as necessidades da equipa (formação, consultas, etc..)	<b>H</b>	
o tempo com supervisão torna escasso o cumprimento das agendas das reuniões da equipa	<b>H</b>	
Nem sempre sentimos o reforço e o reconhecimento por aquilo que estávamos a fazer bem. Por outro lado, sentimos algum peso em termos de recriminação. Reflectindo sobre isto pensamos que a supervisão tem que estar para a EID como esta tem que estar para as famílias	<b>D</b>	A supervisão funcionou muitas vezes de forma "tranquilizadora", tornando fácil o que parecia complicado. Ajudou-nos a perceber determinados pressupostos para nos quais tínhamos dúvidas
Motivar para a implementação do PIAF	<b>F</b>	Empatia
	<b>F</b>	Dinamismo
	<b>F</b>	Tolerância
	<b>F</b>	Persistência
	<b>F</b>	Entrega
	<b>F</b>	Empenho
	<b>F</b>	Disponibilidade
	<b>L</b>	Papel da Supervisão
	<b>L</b>	Supervisão: apoio directo, papel activo e partilha de experiências

**O Profissional de IP / a EID  
na interface com... Equipa  
de Coordenação Distrital  
2004/2005**

**Dificuldades**

O facto de não conseguirem estar de forma mais "permanente" neste trabalho, disponibilizarem mais tempo para trabalharem a "filosofia de intervenção" com as EID's e respectivas redes formais/sistemas alargados com que estas "cruzam", dando também maior retaguarda às supervisoras

Falta de articulação entre esta equipa, a ECAE, bem como os serviços que disponibilizam os técnicos de saúde e segurança social

**EID's**

- I** Boa organização, capacidade de reflexão sobre a estrutura de IP, análise das potencialidades e constrangimentos de funcionamento da mesma
- I** Grande envolvimento de alguns elementos da ECD
- I** Capacidade de fomentar momentos de partilha de experiências das diferentes realidades das EID's do distrito
- I** Partilha do background teórico que fundamenta a intervenção dos técnicos no terreno, assim como de formação pertinente na área
- I** Promoção de formação para os técnicos de IP e acções de sensibilização com os outros técnicos/dirigentes envolvidos na estrutura de IP distrital
- A**
- J** Partilha de conhecimentos e experiências
- J** Orientação e apoio para as EDI's
- J** Orientação e apoio para as



	dinamizadoras
	<b>J</b> Entrega de documentação
	<b>J</b> Divulgação de Informação
No fazer cumprir o despacho 891/99 nalguns pontos, por falta de acordos a nível ministerial	<b>G</b> Ser uma estrutura de suporte eficaz para a dinâmica das equipas concelhias
	<b>G</b> Eficaz no fazer cumprir as directrizes
	<b>G</b> Reconhecimentos ao nível da investigação nesta área
	<b>E</b> Apoio informativo e documentos para formação; preocupação em proporcionar formação e sensibilização às EID's
Formação demasiado teórica e muitas vezes descontextualizadas das intervenções dos técnicos no terreno	<b>B</b> Reuniões mais frequentes
Preenchimento de alguns formulários	<b>B</b> Formação para técnicos
A EID desejará ter um feedback mais específico do seu plano de actividades e do relatório de final de ano. Acreditamos que seria útil e promotor de mudanças positivas	<b>M</b> Disponibilidade para os pedidos da EID (saliente-se o seu envolvimento no colóquio organizado pela EID Vagos em Abril
	<b>M</b> Apoio à formação contínua dos técnicos de intervenção directa
	<b>M</b> Apoio logístico (fornecimento de informação, formulários, alteração de lei...)
Excesso de documentação que diminui o tempo para análise de casos e dinamização interna da equipa	<b>C</b> Informação
	<b>C</b> Boa vontade
	<b>C</b> Disponibilidade
Divulgação tardia de informação	<b>H</b> Divulgação de Informação
Formação com acessibilidade condicionadas	<b>H</b> Reuniões de dinamizadoras

Desadequação de conteúdo da 1ª reunião inter EID's às expectativas da equipa	<b>H</b>	Fundamentação teórica de intervenção precoce
Falta de articulação entre a coordenação de IP e os serviços que dela fazem parte	<b>H</b>	
Pouco tempo para sensibilizar as entidades que destacam técnicos para as EID's sobre todos os assuntos relacionados com IP	<b>D</b>	Pensa e organiza acções em função das necessidades das equipas. Sempre que possível e necessário esclareceu dúvidas e um dos elementos até estava presente numa reunião para reflectir sobre um assunto no qual não sabíamos como intervir.
	<b>F</b>	Disponibilidade
	<b>F</b>	Preocupação na realização de formações aos técnicos de IP
	<b>L</b>	ECD: encontros Inter-EID's, formação, preparação de documentos e receptividade no atendimento dos profissionais

## **Anexo 27 – Dados de avaliação pelas Supervisoras**



*O processo supervisivo, de 2002 a  
2005*





Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

**Supervisão IP Aveiro**  
**Relatório de Avaliação do Trabalho desenvolvido**  
**ao longo do ano lectivo de 2002-03**

Considerando as duas grandes dimensões do trabalho de Supervisão às EID's de IP de Aveiro (cf. doc. anexo), solicitamos que partilhe a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo ora findo, nos diversos contextos em que se inscreveu a sua intervenção.

O exercício da supervisão em IP durante o ano lectivo de 2002/2003 teve, evidentemente, pontos positivos e pontos negativos. No entanto, e apesar das muitas dificuldades que penso estar a ter a Equipa de Coordenação para credibilizar e fazer respeitar este tipo de intervenção por todos aqueles que estão necessariamente envolvidos, considero que face ao que acontecia anteriormente este ano foi sentido como um ano de mudança. A equipa de Coordenação tornou-se visível para todos e surgiu a supervisão concretizada e sistematizada (penso que se cumpriu o calendário que foi estabelecido com cada equipa).

Foi positivo as equipas sentirem que de alguma forma o seu trabalho foi sendo acompanhado por alguém exterior à equipa e com quem já contavam em determinadas alturas, como por exemplo, quando tinham que aprender determinados mapas, fazer listas de crianças, ... enfim quando tinham trabalho pedido por outras estruturas.

Penso também que o aparecimento da supervisão resultou como uma “amostragem” de que a Coordenação está a trabalhar no sentido de maior organização e aproximação com as pessoas que estão na prática. Como Supervisora senti muitas vezes que eu era a pessoa com quem “desabafavam” e que estes desabafos podiam ser respeitados e levados até alguém (Coordenação) que pudesse mudar o rumo de algumas coisas.

Acho que como Supervisora podia ter feito melhor mas senti-me um pouco sozinha nesta função nova para mim e que, independentemente de ser nova ou não, me parece exigir sempre alguma reflexão e suporte de uma equipa de supervisão que se junte pensando em aspectos que possa ajudar as equipas a tornarem-se mais fortes. O que necessitam as equipas?

De discussão de casos?

De ler e ouvir, reflectir e fundamentar práticas?

De discutir e avaliar (na intervenção da equipa) PIAF's?

...

Para além de haver necessidade de tornar sistemáticas as reuniões de supervisão, senti também que a ligação entre a Coordenação e a Supervisão foi acontecendo mas muito “informalmente”, ou melhor, algumas vezes a Coordenação tomou algumas decisões que eu só me apercebi nas Equipas e que ao me questionarem sobre elas senti algum desconforto e tive receio que isso fosse notado pelas mesmas como insegurança ou falta de profissionalismo da minha parte.

Penso também que ainda há muito a fazer na articulação com as ECAE's e os Agrupamentos bem como com a Segurança Social, ao nível da Saúde não o senti tanto na pequena realidade que acompanhei. Isto porque a ausência de controle das faltas e presenças, nas reuniões das EID's faz com que as pessoas que se esforçam por estarem sempre presentes se sintam sobrecarregadas em relação às outras e considerem que não é reconhecido o empenho porque faltar ou estar presente é igual.

Os Agrupamentos ainda não perceberam a necessidade de dispensarem os técnicos quando há reuniões de IP (inter-equipas, por exemplo) e de eventualmente se combinarem dias no calendário escolar em que os educadores não necessitem de pedir o 185º (formação) quando não for este o caso.

As equipas fizeram-me sentir que ainda têm dificuldades em se reunirem quinzenalmente e que o tempo que dispõem não é suficiente (ou não é bem organizado e rentabilizado) para as tarefas que lhes são pedidas, nomeadamente muitos documentos para preencher e algo confusos (no sentido de muitos e extensos).

Fazerem o Plano de Actividades sem uma orientação prévia foi demorado (muito tempo para encontrar a estrutura) mas, fazê-lo no PIAF. Também não parece ter resultado. Talvez uma ajuda da Coordenação e Supervisão o tornasse mais rápido e funcional.



As equipas passam muito tempo a elaborar e preencher documentos não lhe restando tempo quase nenhum para falarem e reflectirem o acompanhamento às famílias.

É difícil as pessoas sentirem-se em equipa quando sistematicamente faltam elementos.

As educadoras sentem que são sempre elas as visitadoras domiciliárias e parece que os outros técnicos apesar dos apelos que já foram feitos ainda não se sentem minimamente desconfortáveis ou minimamente confortáveis (consoante a perspectiva) para acompanharem famílias. Cabendo talvez a Supervisão um importante papel neste avanço.

As equipas ainda vêm um pouco a Supervisão como o “cepo das marradas”, ou seja, a pessoa a quem reclamam, às vezes demasiado energicamente, das condições que têm ou do desagrado que sentem. Mas parece-me muito importante que liguem a Supervisão a alguém que está como elas na prática.

Os elementos das EID's são frequentemente elementos também das Consultas de Desenvolvimento, das Equipas Multiprofissionais, das Comissões de Protecção a crianças e jovens, etc., o que faz com que frequentemente as pessoas queiram resolver assuntos de outras reuniões.

### **Sugestões:**

Por vezes nas reuniões quinzenais dos Apoios Educativos discutem-se assuntos de pouco interesse e às vezes até se pensa o que se vai reflectir porque não existem assim tantos assuntos que as preencham. Por outro lado, as educadoras que têm IP ficam ainda com mais duas reuniões (quinzenais) no seu horário. Será de facto necessário as educadoras irem a duas reuniões dos Apoios Educativos ou será que uma reunião por mês era suficiente, passando para a terceira de IP. Auscultem as pessoas.

Controle das presenças com envio das mesmas às estruturas correspondentes (Segurança Social, Educação e Saúde).

Tentar condensar o trabalho burocrático e tentar fazê-lo com ajuda da Supervisão, pelo menos inicialmente, enquanto as Equipas não se organizam com um banco de dados que seja operacional.

Que a supervisão consciencialize as equipas de que é necessário haver alguém a coordenar a equipa (não no sentido restrito que todos veem de alguém que se quer destacar), porque

assim o tempo que têm será mais bem organizado e o trabalho será mais rentável e não haverá constantemente tendência para se divagar ou falar de outros assuntos.

Para finalizar, porque não a Supervisão também deixar no final do ano o seu parecer, a sua opinião, evidentemente cuidadosa, às equipas? Bem como fazer sentir que, a par do trabalho, deve existir companheirismo numa luta mais exigente (que é a partilha) mas acima de tudo em conjunto, realçando os tais momentos da festa (e da troca de receitas!).



Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

**Supervisão IP Aveiro**  
**Relatório de Avaliação do Trabalho desenvolvido**  
**ao longo do ano lectivo de 2003-04**

Considerando as duas grandes dimensões do trabalho de Supervisão às EID's de IP de Aveiro (cf. doc. anexo), solicitamos que partilhe a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo ora findo, nos diversos contextos em que se inscreveu a sua intervenção.

**EQUIPAS:**

Equipa de Coordenação Distrital (apoio às EID's);

Equipa de Supervisão (ligação ECD/EID's, apoio EID's);

12 Equipas de Intervenção Directa (EID's) do Distrito de Aveiro que funcionam em resposta concelhia.

**INTERVENIENTES:**

Famílias/Crianças

Assistentes Sociais

Educadores de Infância

Enfermeiras

Médicos

Pediatra

Psicólogos



**CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS:**

<b>NOME</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>EQUIPAS</b>	<b>SUPERVISÃO ÀS EQUIPAS</b>	<b>CATEGORIA PROFISSIONAL</b>	<b>REUNIÕES DA EQUIPA DE SUPERVISÃO</b>
Dolores Abreu	Supervisora	Ílhavo Ovar	Quinzenal	Educadora de Infância	Quinzenais
Ivone Cardoso	Supervisora	Albergaria-A-Velha	Quinzenal	Assistente Social	Quinzenais
Orlanda Simões	Supervisora	Águeda Anadia Aveiro Estarreja Mealhada Murtosa Oliveira do Bairro Sever do Vouga Vagos	Quinzenal	Educadora de Infância	Quinzenais

**PESSOAS COM QUEM POSSO CONTAR:**

Equipa de Coordenação Distrital (ECD);

Equipa de Supervisão;

Universidade de Aveiro (grande suporte para a Supervisão);

CAE (Equipa Coordenação/Supervisão/Equipas/Agrupamentos);

Câmaras (Sede, Técnicos, Suporte Logístico, Sinalizações);

Segurança Social Local (Técnicos, Famílias, Sinalizações);

Centro de Saúde (Muitas Sedes, Técnicos, Suporte Logístico, Sinalizações).

### **AS COISAS BOAS QUE AS EQUIPAS TÊM:**

Analizam as sinalizações e dão respostas aos pedidos de apoio;

Serem concelhias;

A diversidade dos elementos que as constituem;

Os seus técnicos desenvolvem trabalho prático nas comunidades e não são apenas representadas de serviços, ligação teórico-prática;

Reúnem em Centros de Saúde/Hospital (criando gradualmente maior envolvimento do sector da saúde);

Reúnem com mais frequência (3 vezes/mês) e constatam que este tempo é pouco para tanto trabalho;

Dão-se a conhecer;

Mantêm a constância de alguns elementos (principalmente da Saúde e Serviço Social);

Desenvolvem laços de amizade entre os seus elementos – suporte emocional;

Podem contar com supervisão;

Preocupam-se com a sua formação.

### **O QUE NOS PREOCUPA/OS NOSSOS SONHOS/OS NOSSOS DESEJOS:**

Dificuldade de relacionamento entre diferentes profissionais;

Dificuldades na organização funcional das EID's;

Dificuldades na assiduidade de alguns elementos;

Em algumas EID's dificuldade na marcação de reuniões com supervisão

Gostaríamos que a empatia e a colaboração gerassem um saber cada vez mais transdisciplinar.

### **O QUE PRECISO FAZER:**

Aprofundar conhecimentos;

Discutir objectivos, sucessos, falhas e progressos;

Desenvolver a reflexão, a colaboração e a regularidade;

Apoiar os técnicos; relembrar valores essenciais à IP;  
Fornecer informações;  
Descobrir e potenciar recursos.

**AS EQUIPAS SÃO CAPAZES DE:**

Procurar sinalizações;  
Discutir casos, embora com diferentes níveis de profundidade;  
Maior coesão e empatia, sentindo-se maior espírito de equipa;  
Procurar respostas/opiniões/formação/ajuda... da supervisão.  
Dar-se a conhecer para o exterior...

Têm dificuldades em:

Organizar e gerir (acompanhar) o Programa de IP com cada família;  
Preencher e discutir “PIAF’s”;  
Deixar de culpabilizar os serviços pelo seu mau funcionamento;  
Entender que há soluções desejáveis que não dependem da ECD ou da Supervisão;  
Identificar as suas forças ao mesmo tempo que sobrevalorizam as suas fraquezas;  
São pouco optimistas.

**O QUE PRECISAMOS FAZER PARA APOIAR O DESENVOLVIMENTO DAS EQUIPAS:**

O QUE FIZEMOS	QUEM FEZ	O QUE CONSEGUIMOS
Ponte com a ECD	Supervisoras + ECD	Transmitir alguns sentimentos e opiniões das EID's; transmitir informação; levar e trazer sugestões.
Divulgar formação, informação/circulação das diversas dinâmicas das EID's.	Supervisoras + ECD	Reuniões, frequência de Acções de Formação de temas pertinentes à IP; troca de artigos sobre alguns síndromes; exemplos e estratégias de sucesso que resultaram noutras equipas, ...
Discussão de casos	Supervisoras	Maior aprofundamento. Tornar a equipa a responsável de caso e não o visitador, ...
Divulgação e explicação da <i>Schedulle of Grownig Skill's II</i>	Supervisão	Fizemos divulgação e explicação a metade das Equipas Intervenção Directa.
Sensibilizar para a formação e utilização do currículo "Crescer do Nascimento aos 3 anos"	Supervisão	Todas as equipas estão sensibilizadas, nem todas conhecem o currículo.
Incentivar a divulgação das EID's	Supervisão	As equipas estão mais preocupadas com a sua divulgação.
Promover a leitura e	Supervisão	Em metade das Equipas



discussão de textos de Intervenção Precoce		lêmos o texto “A Relação V.D.-Pais: O Eixo da V.D.”.
Incentivar o aparecimento de V.D. das várias áreas profissionais	Supervisão	Muitos poucos técnicos podem fazê-lo semanalmente e até quinzenalmente.

**NO PRÓXIMO ANO:**

Continuar a desenvolver as actividades a que nos propusemos este ano lectivo, aprofundando algumas e continuando a divulgação de outras junto das EID's que faltam;

Tentar marcar e cumprir 2 reuniões efectivas de supervisão por mês;

Respeitar o mais possível os dias e tempos da semana em que as EID's marcam as suas reuniões, tentando para tal aumentar e diversificar os recursos humanos para a Supervisão (Educação/Acção Social/Psicóloga)

Estágios profissionais.



Hospital Infante D. Pedro e Universidade de Aveiro

### Supervisão IP Aveiro

### Relatório de Avaliação do Trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2004-05

Considerando as duas grandes dimensões do trabalho de Supervisão às EID's de IP de Aveiro (cf. doc. anexo), solicitamos que partilhe a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo ora findo, nos diversos contextos em que se inscreveu a sua intervenção.

Supervisora	<b>Dados de avaliação</b> <b>Na interface com...</b>	Forças	<b>Constrangimentos/Desafios</b>	<b>No próximo ano lectivo...</b>
<b>Supervisora a EID A</b>		Alteração, para uma postura mais positiva, de alguns elementos da EID, que eram muito pouco crenentes face a esta nova forma de intervenção junto das crianças/famílias.	Grande número de elementos na EID. Discussões alargadas acerca de assuntos que me parecem transcenderem a supervisão e a	Continuar a trabalhar no sentido de se tornar cada vez mais explícito para a EID que da organização interna resultariam muitas vantagens

		<p>Informalidade e facilidade de comunicação pelo facto da supervisora já ter pertencido a EID. Suporte dos elementos mais permanentes aos novos elementos, facilitando a sua integração. Todos os elementos tentam dentro dos seus constrangimentos profissionais ser assíduos, demonstrando bem-estar nas reuniões da EID, salvaguardando o sentir da Assistente Social que chegou muito recentemente a esta EID. Gostam da “ hora do chá “, sentem-se empáticas e “colos”.</p> <p>Sente-se que gostam de discutir a intervenção e de reflexões em torno de questões mais teóricas.</p> <p>Três elementos frequentaram o curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos</p>	<p>ECD.</p> <p>Falta de organização, essencialmente ao nível do preenchimento de formulários e organização de processos.</p> <p>Pouca discussão da intervenção junto das crianças e suas famílias.</p> <p>Chegada de novos elementos todos os anos e da assistente social muito tardiamente, levando a novas adaptações e, em certos casos, notando-se alguma dificuldade em estabelecer uma boa relação entre os novos elementos.</p> <p>Dificulta a relação entre os elementos da EID, bem como altera a discussão da intervenção, o facto de não serem todos os elementos visitantes domiciliários.</p>	<p>para o trabalho de intervenção precoce, nomeadamente no suporte aos visitantes domiciliários.</p> <p>Reforçar nas discussões da intervenção a visibilidade dos valores essenciais de IP.</p> <p>Tentar sempre e cada vez mais que hajam visitantes de entre as várias áreas profissionais que compõem a EID.</p> <p>Trabalhar mais a análise dos PIAF’s juntamente com a análise das intervenções.</p>
--	--	---	--	---

		de idade”, acrescentando para 5 os elementos da EID com esta formação.	Pouca análise dos PIAF’s.	
<b>Supervisora a</b>	<b>EID C</b>	<p>Maior diversidade de áreas profissionais; incluindo uma médica pediatra.</p> <p>Alguns elementos da EID fazem parte da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Anadia, utilizando para avaliação a escala “Growing Skill’s II”.</p> <p>A EID possui um currículo “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p> <p>Mostraram sempre grande interesse em frequentar a formação “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”; fizeram esta formação 7 elementos da EID.</p> <p>Existem visitantes domiciliares da área da educação, segurança social e</p>	<p>Grande número de elementos da EID, o que resulta em maior dispersão do grupo por se gerarem mais conversas paralelas, levando a um maior desgaste das pessoas que orientam as reuniões (dinamizadora/supervisora).</p> <p>A EID tenta parecer coesa mas, notam-se naturalmente dois grupos, que têm a haver com os locais de trabalho dos seus elementos.</p> <p>Pouca disponibilidade/assiduidade de alguns elementos da EID.</p> <p>Falta de empatia entre alguns elementos.</p> <p>Dificuldade em abandonar formas</p>	<p>Promover, mais uma vez, a reflexão no sentido da EID perceber que a resolução para melhorar o seu funcionamento passa pela diminuição do número de elementos da EID ou pela divisão em duas EID’s.</p> <p>Promoção da utilização do currículo “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p> <p>Repetição dos pontos 1,2,3 e 4.</p>

		enfermagem.	de intervenção mais directivas e dirigidas exclusivamente à criança, consequentemente dificuldade em aceitar novas teorias de intervenção ainda que baseadas em investigações científicas e actuais, bem como legislação próprias. Alguns elementos têm dificuldade em reconhecer formalmente a supervisão e a ECD. Repetição dos pontos 2,3,4 e 7.	
<b>Supervisora a</b>	<b>EID D</b>	<p>Possuem 2 currículos “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p> <p>Melhorou significativamente a dinamização da EID, no entanto, seria necessário continuar este bom caminho trilhado este ano lectivo, pois existem alguns procedimentos a reforçar.</p> <p>A presença de duas estagiárias criou</p>	<p>Repetem-se os pontos 1,2,3,4 e 6.</p> <p>Promover mais formação de acordo com as necessidades da EID recorrendo a todos os seus elementos como formadores.</p> <p>Criar mais momentos de apreço incondicional aos</p>	

		<p>novas dinâmicas e mais suporte aos elementos - visitantes.</p> <p>A psicóloga da EID é muito presente e funciona como suporte formal e informal para muitos elementos.</p> <p>A entrada de novos elementos trouxe muita agitação que, se tornou essencialmente factor positivo para toda a equipa: “ganharam-se” técnicos que aparentemente tinham a sua “chávena” cheia e, multiplicaram-se/semearam-se posturas de técnicos que já são uma mais valia na IP.</p> <p>A formação na EID (tipo clássico) foi aceite com satisfação.</p> <p>Frequentaram o curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”, 3 elementos da EID.</p>		<p>técnicos no sentido da supervisão ser para o técnico como o técnico deverá ser para a família, sentindo que isto poderá alterar muitas das atitudes dos técnicos face às suas intervenções.</p>
<b>Supervisora a</b>	<b>EID E</b>	Alguns elementos estão motivados	Carta denúncia e seu inquérito.	A estabelecer objectivos, no

	<p>para a IP.</p> <p>Alguns elementos da EID tentaram maior organização na equipa, embora ténue, notou-se alguma mudança.</p> <p>O número de elementos é teoricamente desejável.</p> <p>Iniciaram-se algumas discussões da intervenção.</p> <p>Dois elementos fizeram formação do curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”.</p>	<p>Repetem-se os pontos 2,3,4,6,7,10 (médica), 11,12 e 13.</p> <p>Falta de disponibilidade interior de alguns elementos para saberem escutar a supervisão quando esta se refere às intervenções desejáveis em IP, reforçando os cinco valores essenciais.</p> <p>Falta de formação em IP/alguns elementos nunca se mostraram disponíveis para beneficiar da formação promovida pela ECD.</p>	<p>início do ano 2005/06, de acordo com o resultado do inquérito em curso e das sugestões emanadas pela ECD.</p>
<b>Supervisora a</b>	<p>O envolvimento dos vários elementos da EID tem sido crescente em qualidade, considerando a mudança de docentes como promotora desta mudança.</p> <p>Os elementos da EID estabeleceram empatia uns com os outros e sentem bem-estar nas reuniões.</p>	<p>Este ano, discutiram-se mais as intervenções junto das crianças/famílias muito embora aquém do que é desejável.</p> <p>Repetem-se os pontos: 7 e 12 ( por parte de um dos elementos da EID que é visitador ).</p> <p>Pouca disponibilidade do elemento</p>	<p>Repetição dos pontos: 1,2,3,4,6 (e aquisição do mesmo) e ponto 3 (EID de Aveiro).</p>

		<p>Os novos elementos foram bem integrados na EID.</p> <p>Mostraram grande interesse pela formação do curso “Crescer: do nascimento aos 3 anos de idade”; estiveram presentes 2 elementos da EID.</p> <p>O número de elementos da EID parece favorecer o desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Um elemento novo chegou muito confuso com a intervenção em IP e chegou ao final do ano “...ainda com dúvidas, porque sempre as vou ter, mas agora é que eu vejo como devia ter feito... e agora é que eu vejo como foi com o PIAF...”.</p>	<p>representante da segurança social.</p> <p>A EID tem muita vontade de ter na sua equipa um elemento da área da psicologia.</p>	
<b>Supervisora a</b>	<b>EID H</b>	Remeto para a exposição apresentada	Remeto para a exposição	Remeto para a exposição



		<p>à ECD.</p> <p>Grande mudança de atitude dos elementos da EID face à IP. Percepção dos valores essenciais e projecção dos mesmos no trabalho desenvolvido com as famílias. EID na qual mais vezes se concretizaram as intervenções junto das crianças/famílias, sua discussão e concretização nos PIAF's.</p> <p>Ao longo dos poucos meses (7) em que trabalharam com a supervisão, notou-se grande mudança no relacionamento entre os vários elementos que constituem a EID, num crescendo de empatia e coesão bem explícito aquando da sua apresentação na Inter-EID's.</p> <p>Demonstraram sempre grande vontade e disponibilidade para</p>	<p>apresentada à ECD.</p> <p>Falta de presença dos 2 elementos da saúde.</p> <p>Foi a EID a quem a supervisão chegou mais tarde (Janeiro/05) e a única que não tinha sido supervisionada por mim no ano anterior.</p> <p>Grande resistência inicial, por parte de alguns elementos da EID, ao que supunham ser o trabalho desenvolvido pela IP no distrito de Aveiro.</p> <p>No início, notavam-se alguns conflitos entre as áreas profissionais da educação e segurança social.</p> <p>Mudança frequente de sala para as reuniões.</p>	<p>apresentada à ECD.</p> <p>Continuação de um trabalho de muita reflexão da intervenção junto das crianças/famílias e respectivos PIAF's.</p> <p>Suporte à formação que muito desejam realizar, nomeadamente o curso "Crescer".</p> <p>...</p>
<p><b>Supervisora a EID J</b></p>				

		<p>frequentaram acções de formação de IP – fizeram alguma formação promovida pela ANIP e 3 elementos frequentaram o curso “Crescer”.</p> <p>Na EID apenas um elemento vai sair (por constrangimento de concurso). Exteriorizaram, de várias formas, o apreço pela supervisão.</p>		
<p><b>Supervisora a</b></p>	<p><b>EID L</b></p>	<p>Grande coesão entre os vários elementos da EID.</p> <p>Bastante discussão da intervenção junto das crianças/famílias.</p> <p>Todos os elementos da EID fizeram o curso “Crescer” (embora 2 saíram da EID).</p> <p>Nas suas intervenções a EID preocupa-se em ter sempre presentes os valores essenciais em IP.</p> <p>Empatia entre os vários elementos da EID.</p>	<p>Falta de assiduidade do elemento médico.</p> <p>Durante este ano não se sentiram outros constrangimentos que alterassem a dinâmica da EID.</p>	<p>Necessidade de alguma atenção face a um elemento que retorna à EID, após ter estado numa equipa com dificuldades no reconhecimento da IP e seus valores essenciais.</p> <p>Continuação do trabalho até agora desenvolvido.</p>

<b>Supervisora a</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	<p>É a EID com maior continuidade em supervisão (3ºano consecutivo).</p> <p>Diversidade de opiniões.</p> <p>Discussão das intervenções junto das EID´s, ou a seu propósito, ajudando a clarificar algumas funções ou situações relacionadas com a supervisão.</p> <p>Clarificação de algumas posturas de supervisão.</p> <p>Algum suporte informal face às dificuldades.</p>	<p>Dificuldade em reunir, mesmo quizenalmente, ou em estarem presentes, em simultâneo as quatro supervisoras.</p> <p>Dificuldade em estabelecer, tal como as EID´s uma ordem de trabalhos e seguir a sua ordem e concretização.</p> <p>Grande quantidade e diversidade de assuntos para discussão/reflexão.</p> <p>Equipa ainda pouco suportiva para os elementos que a compõem.</p>	<p>Tentar que as reuniões desta equipa sejam mais consistentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na assiduidade dos seus elementos,</li> <li>- na profundidade das suas discussões,</li> <li>- na análise teórica dos fundamentos da supervisão,</li> <li>- na procura de formação interna e externa,</li> <li>- no suporte real aos elementos que a constituem,</li> <li>- na proximidade com todos os elementos da ECD, estando presentes pelo menos em 2 reuniões desta equipa.</li> </ul>
<b>Supervisora a</b>	<b>Equipa de</b>	Grande empenhamento em “equipar”	A dificuldade, que os elementos	Maior organização e

	<p><b>Coordenação Distrital</b></p>	<p>as EID's de formação que lhes permitam estarem mais e melhor preparadas para a sua intervenção. Suporte incondicional à supervisão. Grande esforço de cada elemento de ECD para acompanhar mais e melhor a equipa de supervisoras, as EID's, sensibilizar os serviços a que pertencem no sentido de estes se envolverem cada vez mais na IP. Maior proximidade com elementos da Segurança Social e Universidade, permitiram-me uma reflexão mais pontual e urgente quando não era possível reunir com as supervisoras. Maior contacto directo com a ECD, permitiu perceber melhor determinados funcionamentos e contribuir para algumas reflexões e sugestões.</p>	<p>que constituem a ECD sentem, relativamente à disponibilidade que os seus serviços de origem lhes conferem para a IP, reflectiu-se no meu trabalho durante este ano lectivo porque, frequentemente me senti dividida no trabalho a realizar e bastantes vezes não fiz o que considero ser mais directamente a minha função:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a reunião de supervisão do dia anterior e perspectivar a seguinte, ultimar os preparativos para a reunião da tarde; permitindo maior análise/reflexão/preparação das reuniões de supervisão;</li> </ul> <p>Igualmente senti que por vezes se prolongam os tempos de resolução de alguns assuntos face a esta difícil disponibilização.</p>	<p>definição de papéis, de modo a facilitar o decorrer do trabalho de supervisão, rentabilizando as várias funções que me são atribuídas: Supervisão a 8 EID's; Representante do grupo de supervisoras junto da ECD e outras entidades; ...??? – Grande necessidade de clarificação. Suporte para formação externa considerada fundamental para o exercício das funções de supervisão.</p>
--	-------------------------------------	---	--	--

			Algumas dificuldades em algum suporte logístico na sede da ECD, designadamente computador, acesso à Internet e arquivos de documentação.	
Supervisora	<b>Dados de avaliação Na interface com...</b>	<b>Forças</b>		
<b>Supervisora b</b>	<b>EID F</b>	A nova enfermeira que integrou a equipa, já fez o Crescer nesta última formação, o que nos torna um pouco cúmplices de saber; Apesar das divergências de opinião respeitamo-nos; A médica da equipa, embora não estando sempre presente, quando vem às reuniões tem sido de oportunidade nas intervenções que faz e reconhece verbalizando as falhas que vai	Os elementos que a constituem são tão diferentes em intervenção precoce que é ao mesmo tempo uma grande dificuldade e um desafio; É uma equipa muito barulhenta no sentido de conversadora; Um desafio, que sinto é o jogo de paciência que vou ter para conseguir que um dia elas gostem de trabalhar em IP e que não	<b>No próximo ano lectivo...</b>  Este ano, com todo o percurso nesta equipa, depois da avaliação que fizemos em conjunto, com o conhecimento que a entrevista da Paula me permitiu rever-me vou com toda a certeza, ser um pouco melhor pois há parâmetros a todos os níveis da Intervenção em supervisão que preciso

		<p>encontrando no percurso da equipa, e gosto particularmente quando ela faz isso;</p> <p>Apetece-me dizer que desconfio que estão a aceitar-me melhor, apesar deste gosto diferente por estas questões de IP.</p>	<p>estejam sempre a dizer que são “obrigadas” a fazê-lo, porque vem no concurso;</p> <p>Que ainda não sintam a necessidade de reunir mais vezes por mês;</p> <p>A forma como este ano começou a supervisão desta equipa foi um desgaste muito grande logo na primeira reunião, e fiquei de rastos, em casa até chorei;</p> <p>Tem sido um desafio, tentar que gostem de estar em reunião e a considerem importante como um meio para validar a Intervenção.</p>	<p>desenvolver na minha prática. Independentemente disso, neste momento a nossa forma de estar está diferente o que me traz grandes expectativas quanto ao trabalho que possa ser desenvolvido.</p>
<b>Supervisora b</b>	<b>EID M</b>	<p>Conhecemo-nos muito bem, porque estamos juntas como equipa pelo segundo ano consecutivo;</p> <p>A Adriana (psicóloga) é uma força para e na equipa;</p>	<p>A ausência sistemática do elemento da segurança social nas reuniões;</p> <p>Que por vezes ainda questionem o número de reuniões que se faz;</p>	<p>Vou tentar separar de uma forma mais visível os momentos em que sou ora elemento da EID, ora Supervisora o que talvez</p>

		<p>O facto de várias vezes termos a presença nas nossas reuniões de estagiárias de enfermagem e de serviço social têm de algum modo atribuído uma responsabilidade acrescida a todos os elementos otimizando esses momentos pela forma de estar de cada um;</p> <p>A filmagem e consequente reportagem televisiva tornou-se uma força pelo responsabilidade que a EID sentiu no trabalho que está deverá desenvolver.</p>	<p>Que alguns elementos ainda não se envolvam o quanto basta para promover mudança;</p> <p>Que alguns elementos ainda não sejam suficientemente activos na participação nas reuniões.</p>	<p>passa por adoptar uma metodologia específica que não tem acontecido.</p>
<b>Supervisora b</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	<p>Somos um grupo de profissionais de áreas de formação diferentes;</p> <p>Todas gostamos de Intervenção Precoce;</p> <p>Todas fazemos um esforço para que tudo corra bem nas nossas equipas.</p>	<p>Parece-me que ainda nos encontramos enquanto equipa;</p> <p>Estamos juntas mas...</p>	<p>Vamos ter de definir muito bem como vamos orientar as reuniões;</p> <p>E que tal uma formação continua para professoras??!!</p>
<b>Supervisora b</b>	<b>Equipa de</b>	<p>Neste momento sente-se a ECD como</p>	<p>Não senti quaisquer tipo de</p>	<p>Que continuem a ser um</p>

	<b>Coordenação Distrital</b>	<p>uma equipa e não como um “somatório” de pessoas, formam um bloco;</p> <p>Uma força é a Paula;</p> <p>Disponibilidade para estarem presentes quando são solicitadas;</p> <p>Preocupação por toda a formação e informação;</p> <p>São uma equipa com pessoas com grande capacidade de trabalho.</p>	constrangimentos.	suporte para as EID's e supervisoras.
Supervisora	<b>Dados de avaliação Na interface com...</b>	<b>Forças</b>		<b>No próximo ano lectivo...</b>
<b>Supervisora d</b>	<b>EID B</b>	Mediação entre serviços, profissionais de IP e famílias.	Dificuldades na reflexão e discussão de casos; irregularidade das reuniões; pouca empatia; pouca motivação para nortear a intervenção pelos valores essenciais.	Regularidade nas reuniões ( 3 reuniões por mês); Maior empenhamento; Reflexão; Colaboração.



<b>Supervisora d</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	Reflexibilidade; Apoio/ suporte; Interdisciplinaridade.	Irregularidade de presenças; Pouco suporte reflexivo e de colaboração.	Potenciar a capacidade de auto-avaliação; Cumprir com o planeado.
<b>Supervisora d</b>	<b>Equipa de Coordenação Distrital</b>	Partilha; Comunicação; Suporte à supervisão; Formação.	Formação inicial deficitária para supervisão.	Aumentar a formação sobre supervisão em IP.
<b>Supervisora</b>	<b>Dados de avaliação Na interface com...</b>	<b>Forças</b>	Constrangimentos/Desafios	<b>No próximo ano lectivo...</b>
<b>Supervisora e</b>	<b>EIDI</b>	Crescente relação de aceitação e confiança entre os elementos da EID e a Supervisora permitiram momentos de reflexão e partilha de dificuldades, que se traduziram numa progressiva capacitação dos profissionais para intervir com famílias em IP.	Apesar desta melhoria, muito ainda há a fazer e a crescer, nomeadamente quanto à interiorização/ apropriação dos valores essenciais em IP e ainda quanto às metodologias/instrumentos inerentes a esta disciplina.	Preciso melhorar ao nível da organização das agendas de trabalho das reuniões se supervisão e ainda ao nível das capacidades de empatia/ escuta e de promoção da implicação.

<b>Supervisora e</b>	<b>Equipa de Supervisão</b>	Espaço de partilha e comunicação, apoio e reflexão. Constituiu uma oportunidade de formação importante para mim.	Dificuldade em conseguir estar presente quinzenalmente, por razões de agenda. Faltou trabalharmos mais em equipa, nomeadamente no que respeita à planificação e harmonização de conteúdos e estratégias para atingir os objectivos inerentes à Supervisão junto das EID's.	Conseguir atingir maior regularidade, planeamento, articulação e apoio entre as Supervisoras.
<b>Supervisora e</b>	<b>Equipa de Coordenação Distrital</b>	Disponibilidade para apoiar as Supervisoras sempre que solicitadas a tal. Disponibilidade para reflectir sobre as práticas da IP à luz do conhecimento científico criado/perquisado, sendo que este conhecimento é uma mais valia para a intervenção. Disponibilidade para	Penso ser um desafio conseguir demonstrar a nível superior (político) a pertinência deste tipo de intervenção e conseguir introduzir as alterações necessárias para que a mesma possa ser prestada com maior eficácia, e.g. questão dos concursos e da motivação para trabalhar em IP dos técnicos que a eles concorrem.	Continuar a insistir na formação a todos os técnicos envolvidos na prestação deste serviço. Partilhar/disseminar exemplos de boas práticas, portuguesas e estrangeiras.

		trabalhar/melhorar instrumentos de registo, normas de funcionamento, ...		
--	--	--	--	--

*O processo e os produtos das entrevistas.*

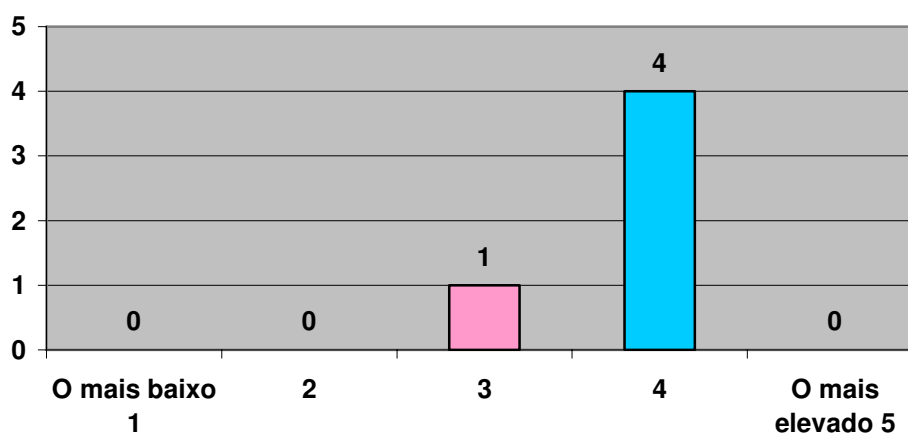


Avaliação do processo de entrevista e respectiva validação  
vivido pelas Supervisoras de IP de Aveiro<sup>17</sup>

Pontuação geral do processo (assinale um valor, p.f.)

Pontuação geral processo				
O mais baixo 1	2	3	4	O mais elevado 5
0	0	1	4	0

**Pontuação Geral do Processo**



Eu sinto...

(...) que hoje diria muitas coisas de outro modo, um modo um pouco mais consistente, mais experiente... talvez com menos encanto mas, com um pouquinho de mais sabedoria (dessa que

<sup>17</sup> No contexto do projecto de investigação-acção a ser desenvolvido por Paula C. Santos de 2001 a 2005, consistindo na promoção de dinâmicas de qualidade na estrutura de IP de Aveiro, incluindo a construção de um perfil de competências de supervisão em IP.

apenas teremos sempre uma parte infinitamente pequena). Supervisora a
(...) que ainda tenho muito caminho para percorrer em supervisão, avaliar pelas categorias e pela qualidade da minha entrevista. Supervisora b
(...) que dar uma entrevista para falar sobre IP é muito difícil... Mas senti emoção na comunicação. Supervisora c
(...) mais confiança no trabalho com a EID. Supervisora d
(...) que foi importante para mim passar por esta experiência, pois fez-me questionar alguns aspectos da minha prática e reflectir sobre eles. Supervisora e

Fonte: Adaptado de um instrumento da Cooperative Educational Services Agency (CESA 5), Portage, EUA – facultado por Karen Wollenburg em Janeiro de 2001.

### **Compreendo agora que...**

(...) existem sempre mudanças que nunca imaginámos poderem acontecer. Compreendo também melhor que tudo o que é bem feito é, de facto, muito difícil e exige muito esforço, empenho, dedicação, paixão e ... dor. Supervisora a

(...) preciso de crescer bastante para poder ajudar as equipas a serem melhores também. Supervisora b

(...) preciso construir saber, armazenar e distribuir saber/conhecimentos teórico/prático que me permita crescer em acção com os outros. Supervisora c

(...) sem reflexão a supervisão perde consistência. Supervisora d

(...) a minha função na EID como supervisora permitiu-me encetar um processo de amadurecimento enquanto pessoa e profissional, processo em construção, e para o qual necessito ainda muito da ajuda das minhas colegas supervisoras. Supervisora e

### **Pergunto-me se...**

(...) faço bem, todos os dias. Se estou no caminho certo, se este é o meu caminho. Se o que disse na entrevista estará bem, se agora ficaria ou não melhor. Supervisora a

(...) alguma vez serei capaz. Supervisora b

(...) o que disse, o que senti foi suficiente para se perceber o quanto aprendi com todos os profissionais e famílias com quem partilhei a IP. Supervisora c

Estarei capacitada para cumprir os objectivos da supervisão. Supervisora d

(...) teria condições para disponibilizar mais tempo para este trabalho, pois sinto necessidade o fazer para conseguir ser melhor. Supervisora e

### **Descobri...**

(...) que é muito mais difícil caminhar sozinha mas, que às vezes é inevitável. No entanto, que o caminho das supervisoras tem que se forçar a ser conjunto, isso reafirmo: ninguém aconselha bem a ser equipa se não pertencer realmente a uma (aqui ainda teremos que



crescer bastante). Supervisora a

(...) que quanto melhor supervisora for, melhor visitador domiciliária serei também.

Supervisora b

(...) que tenho que sistematicamente identificar as forças que possuo e rentabilizá-las em equipa; utilizar/mencionar mais fundamentos teóricos em que assente a IP. Supervisora c

(...) forças na presença regular da supervisão (minha) na EID. Supervisora d

(...) que às vezes tenho dificuldades em colocar-me no lugar dos outros e, por isso, em compreender as dificuldades que as colegas sentem face a algumas questões. Supervisora e

### **Aprendi...**

(...) que ontem sabia pouco e que hoje ainda não sei nada. Que fazer supervisão em IP é um processo muito lento, que exige muita preparação, formação, informação, avanços e recuos, firmeza e flexibilidade, atenção e reflexão, e que, na maior parte das vezes o tempo não é suficiente para toda esta preparação. Supervisora a

(...) a conhecer-me melhor como supervisora. Supervisora b

(...) que tenho que defender/lutar mais pelos projectos que cada família, cada equipa me confia. Trabalhar em IP transforma-nos diariamente - melhora o nosso ser. Supervisora c

(...) a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre IP e Supervisão. Supervisora d

(...) através desta reflexão a analisar os pontos fracos e pontos fortes relativamente à minha prática como supervisora. Supervisora e

### **Fiquei surpreendida com...**

(...) as respostas que dei, achei que sabia dizer melhor, com mais profundidade e fundamentação o que penso de IP. Faltaram melhores resultados da reflexão/acção. Supervisora a

(...) as imensas falhas que apresento como supervisora pelos conhecimentos/sentimentos demonstrados na entrevista, que mais não é do que aquilo que sou e como sou. Supervisora

b

(...) as vezes que utilizei "não é"? E "pessoa". Porque serão tão importantes para mim estas palavras? Supervisora c

(...) Supervisora d

(...) o facto de afinal não estar tão aquém dos objectivos quanto pensava. Supervisora e

### **Desejo que...**

(...) este trabalho que a Paula está a desenvolver ajude muitíssimo a equipa de supervisoras e conseqüentemente melhore a supervisão às EID's e que estas melhorem as suas intervenções junto das crianças/famílias. Supervisora a

(...) algum dia seja capaz de abranger, numa outra entrevista semelhante, todos os itens/categorias que a supervisora exige. Supervisora b

(...) os profissionais e as famílias encontrem na IP um verdadeiro/autêntico caminho/rumo/projecto registando continuamente - Porque estamos juntos? - O que gostamos de fazer? O que vamos fazer? O que já fizemos? Supervisora c

(...) no final de cada ano a EID e supervisão tenham "caminhado" juntas no melhor direcção. Supervisora d

(...) com o meu trabalho possa fazer a diferença: para outros técnicos e, principalmente, para as famílias. Supervisora e

### **Experienciar este processo provocou mudança na minha prática supervisiva...**

(...) penso que o processo isolado não teve muitos efeitos. Acho é que houve algumas coisas que decorreram do processo que influenciaram as supervisoras e penso que estamos expectantes com o tratamento final do processo, esperando encontrar essas mais adequadas competências para o perfil da supervisão. Supervisora a

(...) vai provocar, porque eu analisei todo este processo um pouco tarde, daí que penso reformular-"me", no próximo ano lectivo. Supervisora b

(...) Não deixei que isso acontecesse... Mas embora sem a função de supervisora, participar neste projecto trouxe, alterações profundas na minha forma de ser e estar com as famílias -

Entendo as famílias como geradoras de sucesso e de mudança. Supervisora c

(...) fez-me entender melhor que a regularidade, a flexibilidade e a colaboração são essenciais à supervisão. Supervisora d

(...) é preciso sem dúvida que as próprias supervisoras também possam parar para pensar sobre a sua prática e, num processo apoiado, gerar as mudanças necessárias a uma intervenção mais eficaz. Supervisora e

### **Afirmações/Reflexões das Supervisoras das EID's**

“Relativamente ao conteúdo transcrito da entrevista e à sua validação, concordo com tudo o que foi transcrito e categorizado. Aliás, não sei como foram em todas as verbalizações encontradas tantas categorias. Foi um excelente e difícil trabalho.

Todo este procedimento permitiu-me conhecer melhor a meu trabalho como supervisora, revendo a minha prática e que me vai auxiliar a perspectivar uma prática mais reflexiva, mais consistente de maior suporte à minha EID's.

Obrigada”.

Supervisora b

**Anexo 28 – Folhetos dos III e V Congressos Nacionais de IP**



# REPENSAR A INTERVENÇÃO PRECOCE

7 e 8 de Maio

ORGANIZAÇÃO: ANIP em colaboração com Universidade de Aveiro, Universidade do Minho e Universidade do Porto.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

## REPENSAR A INTERVENÇÃO PRECOCE

O III CONGRESSO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE da ANIP, realizado em colaboração com as Universidades de Aveiro, Minho e Porto, pretende ser um ponto de partida para "Repensar a Intervenção Precoce".

A proliferação de programas de IP que se tem verificado em Portugal na última década, a existência de um enquadramento legal desde 1999, a crescente oferta em termos formativos nesta área e acima de tudo a extraordinária evolução da IP a vários níveis (população-alvo, envolvimento das famílias, contexto da prestação de serviços, colaboração entre diferentes serviços), justificam que se repensem valores e práticas.

Para nos ajudar, convidámos projectos de IP de diferentes áreas geográficas, responsáveis pela formação de diferentes instituições universitárias e alguns cientistas nacionais e estrangeiros, que em comum, para além do grande prestígio, conhecem bem a situação da IP em Portugal.

A ANIP pretende mais uma vez dar o seu contributo para um confronto de ideias e experiências, cerador de novas práticas e consensos relativamente à IP em Portugal.

A Direcção da ANIP

### COM TAREFAS SIMULTÂNEAS

- Donald Bailey** Doutorada em Educação Especial, Director do Frank Porter Graham Child Development Institute - EUA
- Marilyn Espe-Sherwindt** Doutorada em Educação Especial, Directora do Family Child Learning Center - EUA
- Rune Simonsen** Doutorada em Psicologia, Frank Porter Graham Child Development Institute - EUA

**Ana Maria Serrano** Doutorada em Educação Especial - IEC / Universidade do Minho e Direcção da ANIP

**Ana Paula Pereira** Mestre em Intervenção Precoce - IEC / Universidade do Minho e Direcção da ANIP

**Rafaela Rufin** Doutorada em Psicologia - Universidade de Paris

**Beavida Fernandes** Psiquiatra - Presidente da Direcção da ANIP

**Gabriela Portugal** Doutorada em Psicologia da Educação - Universidade de Aveiro

**Júlia Serpa Pimentel** Licenciada em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança - Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Luís Borges** Neuroeducador - Presidente da Assembleia Geral da ANIP

**Paula C. Santos** Doutoranda em Psicologia da Educação - DCE / Universidade de Aveiro

**Pedro Lopes Santos** Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança - FPCE / Universidade do Porto

**Rosa Maria Viana** Mestranda em Intervenção Precoce - IEC / Universidade do Minho

**Teresa Brancão Coutinho** Doutorada em Educação Especial - FNN / Universidade Técnica de Lisboa

IP em Matosinhos (Região Norte)

IP em Minho (Região Norte)

IP em Montemor-o-Novo (Região Alentejo)

IP em Souselas, Loures, Póvoa de Varzim (Região Lisboa e Vale do Tejo)

IP no Distrito de Aveiro (Região Centro)

IP no Distrito de Coimbra (Região Centro)

UNIP - CDSSIP (Região Norte)

### SECRETARIADO

**ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce**

Av. Dr. Bissaya Barreto (HPC - Ptv.4)  
3020 - 979 COIMBRA

Tel: 239 483 288  
Fax: 239 481 309  
anip.sede@iol.pt  
www.esec.pt/anip



### APETOS

- Câmara Municipal de Aveiro
- Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
- Equipa de Coordenação Distrital de Intervenção Precoce de Aveiro
- Unidade de Investigação "Dinâmica do Desenvolvimento Pedagógico nos Sistemas de Ensino" da Universidade de Aveiro

8:30h **Abertura do secretariado**

9:15h **Sessão de Abertura** - *Isabel Fernandes – ANIP e Reitor da Universidade de Aveiro*

**1ª Mesa | Moderadora: Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro)**

9:45h **Questões conceituais em IP: Que modelos? Que práticas?** *Rainald Rukus*

10:15h **A importância da identificação precoce de crianças com necessidades especiais** *Donald Bailey*

11:00h Intervalo

11:30h **Critérios de elegibilidade em IP** *Rune Simonsen*

12:30h **Discussão**

13:00h **Almoço**

**2ª Mesa | Moderadora: Luísa Borges (ANIP)**

14:30h **Intervenção Precoce: Quando começa? Quando acaba?** *Marilyn Espe-Shawinski*

15:15h Intervalo

15:45h **Palme: Importância da formação para a mudança de práticas e atitudes em IP**

- Instituto Superior de Psicologia Aplicada - *Júlia Silva Pinheiro*
- Faculdade de Medicina de Huesca - *Universidade Técnica de Lisboa - Teresa Brandão Coutinho*
- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - *Universidade do Porto - Pedro Lopes Santos*
- Instituto de Estudos de Ciências - *Universidade do Minho - Ana Maria Simões, Ana Paula Pereira, Rosa Maria Vieira*
- Departamento de Ciências da Educação - *Universidade de Aveiro - Gabriela Portugal e Paula C. Santos*

16:00h **Discussão**

**3ª Mesa | Moderadora: Marlene Abreu (Universidade do Porto)**

9:15h **Repensar a IP, com base nos ensinamentos do Estudo Longitudinal Americano do IP** *Donald Bailey*

10:00h **Práticas centradas na família: reconhecemo-las quando as vemos?** *Marilyn Espe-Shawinski*

10:45h Intervalo

11:15h **Objectivos e resultados para as famílias em IP** *Donald Bailey*

12:00h **Classificação e caracterização de crianças com incapacidades - Tendências actuais** *Rune Simonsen*

12:45h **Discussão**

13:15h **Almoço**

**4ª Mesa | Moderadora: Ana Maria Simões (Universidade do Minho)**

14:45h **Palme: Práticas de IP em Portugal: Necessidades, barreiras e expectativas**

- Intervenção Precoce em Honção (Região Norte)
- IAIEP - CIDOSP (Região Norte)
- Intervenção Precoce em Matosinhos (Região Norte)

15:45h | 16:15 Intervalo

- Intervenção Precoce no Distrito de Coimbra (Região Centro)
- Intervenção Precoce no Distrito de Aveiro (Região Centro)
- Intervenção Precoce em Secávém, Loura e Póvoa do Varzim (Região Lisboa e Vale do Tejo)
- Intervenção Precoce em Montemor-o-Novo (Região Alentejo)

17:15h **Discussão**

17:45h **Conclusões/Encerramento**

Nome: <input type="text"/>	Profissão: <input type="text"/>
Telefone: <input type="text"/>	Local de Trabalho: <input type="text"/>
Morada: <input type="text"/>	
Código Postal: <input type="text"/>	

**INSCRIÇÃO:**

Participantes - 65 Euros\*

Sócios da ANIP - 50 Euros\*

Junto envia o cheque/vale postal nº:  Sob o Bance:

Então Recibo em nome de:  Recibo nº:

\*Em caso de restituição até ao dia 10-09-2004, o secretariado retém 20% do valor da inscrição. Após esta data não haverá devoluções.

NOTA: A inscrição apenas é considerada válida quando acompanhada do respectivo pagamento. Ignoramos o envio de cheque ou vale postal à ordem de ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce  
Av. Dr. Bisaya Barreto (Hospital Pediátrico de Coimbra - Pavilhão 4) - 3000-075 COIMBRA



DESAFIOS PARA A INTERVENÇÃO PRECOCE NA PRÓXIMA DÉCADA

V Congresso Nacional de Intervenção Precoce



PALESTRANTES

COM TRADUÇÃO SIMULTÂNEA

- Brigitte Fox** - Psicóloga - Elemento do Grupo Furlowid [UE]
- Dietter Windels** - Técnica de Serviço Social - Departamento de Ortopedagogia da Universidade de Gent - Bélgica [UE]
- Marilyn Espe-Sherwindt** - Doutorado em Educação Especial - Directora do Family Child Learning Center [EUA]
- Robin McWilliam** - Doutorado em Educação Especial - Director do Center for Child Development - Vanderbil Children's Hospital [EUA]

**Carmen Pignatelli** - Secretária de Estado Adjunta e da Saúde (confirmada).  
Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação  
Secretária de Estado da Educação

- Ana M. Serrano** - Doutorada em Educação Especial - [UE] Intervenção em Meio e Direcção ANIP
- Bairão Ruivo** - Doutorado em Psicologia e P-Of. Catedrático Jubilado de Universidade de Paris
- Doavida Fernandes** - Pediatra - Presidente da Direcção da ANIP
- Concepción Dacosta** - Psicóloga - Vogal da Direcção da AGAT (Galiza)
- Gabriela Portugal** - Doutorada em Psicologia da Educação - Universidade de Aveiro
- Inês Filipe** - Mestre em Psicologia Educacional - Equipa Regional de IP da Montanha
- Leonor Carvalho** - Mestre em Intervenção Precoce - Vice Presidente da Direcção da ANIP
- Luísa Aris Garcia** - Médica - Secretária da Direcção da AGAT (Galiza)
- Paula C. Santos** - Doutoranda em Psicologia da Educação - Universidade de Aveiro

- CENTRO DE APOIO À INTERVENÇÃO PRECOCE NA DEFICIÊNCIA VISUAL (COPV)
- EQUIPA DE INTERVENÇÃO DIRECTA DE IP DE BURGAS
- EQUIPA DE INTERVENÇÃO DIRECTA DE IP DE FIGUEIRA DA FOZ
- EQUIPA DE INTERVENÇÃO DIRECTA DE IP DE MONTEMOR O NOVO
- EQUIPA DE INTERVENÇÃO DIRECTA DE IP DE MINTIRIA DO BAIRRO
- GRUPO INTERMUNICIPAL PARA A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA (GIPPI)

SECRETARIADO

ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce

Av Dr Bissaya Barreto  
(Hospital Pediátrica - Pavilhão Azul)  
3000-075 COIMBRA

Tel: 239 483 288 | Fax: 239 481 309

www.anip.net  
anip.aedef@mail.telepac.pt



COLABORAÇÃO

- Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
- Equipa de Coordenação Distrital de IP de Aveiro

A Direcção da ANIP

Maís uma vez, a ANIP deseja que este congresso seja um espaço de troca de experiências, que a todos nos enriqueça e que, acima de tudo, promova o desenvolvimento da IP em Portugal.

Como a experiência prática de 5 Equipas de Intervenção Precoce, participo honrosamente Professor Doutor Bairão Ruivo e com a participação honrosa de Professora Doutora Marilyn Espe-Sherwindt [EUA], sócia honorária e conselheira da Associação Galega de Intervenção Precoce (AGAT) e tal como tem sido hábito, de Professora Doutora Dietter Windels, da Universidade de Gent [UE], a participação da com a Dr. Brigitte Fox [UE], elemento do Grupo Europeu de IP (Eurytid), com o Dr. Dietter Windels, da Universidade de Gent [UE], a participação da Este ano, podemos contar com as presenças internacionais do Professor Doutor Robin McWilliam [EUA], pesquisador e perito na área da IP, desenvolvimento da IP no nosso país.

de debate e reflexão acerca das características essenciais a manter num modelo de intervenção de qualidade e dos desafios a enfrentar no Portugal, o tema central do V CONGRESSO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE, organizado pela ANIP, pretende explorar a partir de várias perspectivas Numa altura de avaliação da implementação da IP a nível nacional, e no sentido de perspetivar as eventuais mudanças a futuro do Intervenção Precoce em No entanto, a perspectiva de alargamento nacional do modelo de IP actualmente regulamentado pelo Despacho-Conjunta 89/199 ainda está longe de ser concluída, continuando a existir divergências e desconhinuidades no dt respeito à forma de operacionalizar os serviços para a população-alvo da IP.

A Intervenção Precoce em Portugal tem percorrido um caminho não trivial nas zonas do país, onde os conceitos-chave de uma intervenção de qualidade incluem as práticas diárias de trabalho com crianças com problemas de desenvolvimento e suas famílias.

DESAFIOS para a Intervenção Precoce na próxima DÉCADA

V Congresso Nacional de Intervenção Precoce





08:30h **Abertura do Secretariado**

09:30h **Sessão de Abertura** – Boavida Fernandes (Presidente da ANIP) e Reitoria da Universidade de Aveiro

**1ª MESA | Moderadora: Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro)**

10:00h ANIP: desafios da intervenção precoce para o futuro – Boavida Fernandes

10:30h **Intervenção precoce na Europa** – Bridget Fox

11:15h **Intervalo**

11:45h **Os três fundamentos da aprendizagem para crianças do nascimento aos seis anos** – Robin McWilliam

12:35h **Discussão**

13:00h **Almoço**

**2ª MESA | Moderadora: Paula C. Santos (Universidade de Aveiro)**

14:30h **Intervenção focada na relação: crianças, famílias e outros profissionais** – Marilyn Espe-Sherwindt

15:20h **Intervalo**

15:45h **PAINEL: IP centrada na família, nos contextos naturais e focada na relação - aprender com casos práticos**

- "Passo a passo... à descoberta de como se podem juntar as peças do puzzle!" – EID de Borba
- "O quarto dos Minorcas" – EID de Montemor o Novo
- "Crescer juntos em IP - o caso do João" – EID de Oliveira do Bairro
- "A família da Maria João: golfinhos versus baleias assassinas" – EID de Figueira da Foz
- "A Luz da nossa vida!" – CAIPDV (ANIP)

17:30h **Discussão**

QUINTA-FEIRA

9 Novembro | 06

**3ª MESA | Moderadora: Inês Filipe (Equipa Regional de IP – Alentejo)**

09:15h **Rede Europeia de Apoio a Pais de Risco: uma experiência no âmbito do Programa Sócrates Grundtvig** – Dieter Windels | Ana M. Serrano

09:35h **IP: Agora que já experimentámos, afinal o que aprendemos? Para onde vamos a seguir?** – Marilyn Espe-Sherwindt

10:25h **CAIPDV: um modelo inovador e integrado de apoio à IP na deficiência visual** – Leonor Carvalho

10:40h **Intervalo**

11:10h **O que falta na avaliação: necessidades das crianças e famílias nas rotinas diárias** – Robin McWilliam

12:00h **Podemo-nos dar ao luxo de não intervir precocemente?** – Bairrão Ruivo

12:30h **Discussão**

13:00h **Almoço**

**4ª MESA | Moderador: Boavida Fernandes (ANIP)**

14:30h **Que futuro queremos para a IP na Galiza?** – Concepción Dacosta | Luisa A. García (AGAT - Asociación Galega de Atención Tempral)

15:30h **Intervenção Precoce em Portugal: perspectivas futuras** – Grupo Interministerial para a IPI (GIPI)

16:00h **Mesa de Encerramento** [Carmen Pignatelli - Secretária de Estado Adjunta e da Saúde (confirmada) | Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação | Secretário de Estado da Educação]

17:00h **Encerramento**

SEXTA-FEIRA

10 Novembro | 06

INSCRIÇÃO Nº:

Nome:

Telefone:  Fax:

Morada:

Código Postal:

Email:

Profissão:

Local de Trabalho:

**INSCRIÇÃO:** Participantes - 65 Euros\*

Sócios da ANIP - 50 Euros\*

Junto envio o cheque/vale postal nº:  Sob o Banco:

Emitir Recibo em nome de:  Recibo nº:

\* Em caso de desistência (até ao dia 31-10-2006), o secretariado retém 20% do valor da inscrição. Após esta data não haverá devoluções.

A inscrição apenas é considerada válida quando acompanhada do respectivo pagamento. Agradecemos o envio de cheque ou vale postal à ordem de ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce  
Av. Dr. Bissaya Barreto (Hospital Pediátrico de Coimbra - Pavilhão Azul) - 3000-075 COIMBRA



**Anexo 29 – Galeria de fotos da Estrutura de IP / Aveiro**



- **FORMAÇÃO INICIAL EM IP**
  - Universidade de Aveiro, Outubro 2005

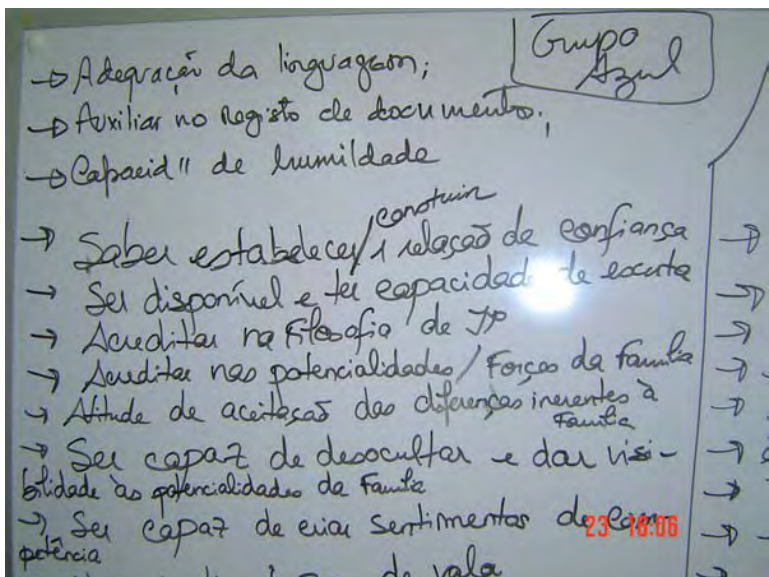
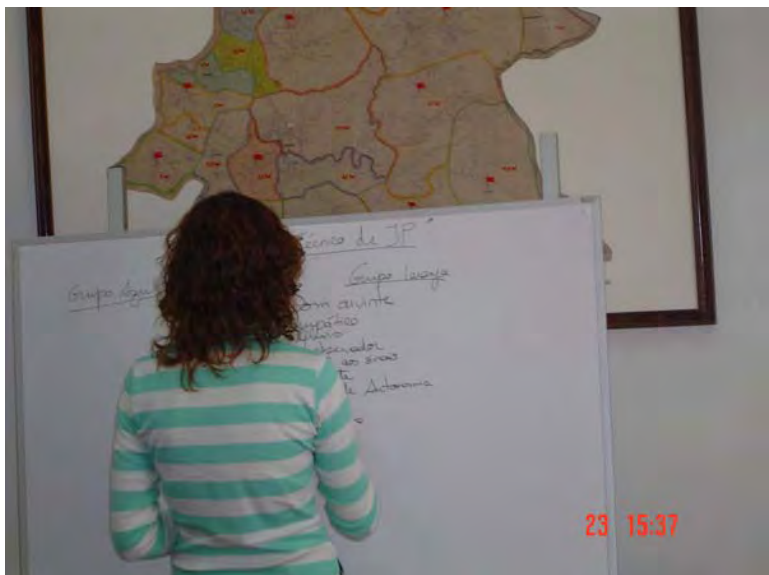






- **REUNIÃO DE SUPERVISÃO E DE FORMAÇÃO /  
DINAMIZAÇÃO DA EID ÁGUEDA**  
(Sede da EID, Maio 2006)







- Grupo Azul**
- Adequação da linguagem;
  - Auxiliar no registo de documentos;
  - Capacidade de humildade
  - Saber estabelecer <sup>construir</sup> relações de confiança
  - Ser disponível e ter capacidade de escuta
  - Acreditar na filosofia de JP
  - Acreditar nas potencialidades / Forças da família
  - Atitude de aceitação das diferenças inerentes à família
  - Ser capaz de desocultar e dar visibilidade às potencialidades da família
  - Ser capaz de evocar sentimentos de <sup>potência</sup> 23/10/06
  - ... de valor

• A INTER-EID'S IP / AVEIRO JULHO 2006





**Anexo 30 – Gravura e mensagem oferecidas a cada EID e às Supervisoras na Reunião Inter-EID's do final do ano lectivo de 2003-04**



# Rescuing Hug

**This is a picture from an article called "The Rescuing Hug". The article details the first week of life of a set of twins. Apparently, each were in their respective incubators, and one was not expected to live. A hospital nurse fought against the hospital rules and placed the babies in one incubator. When they were placed together, the healthier of the two threw an arm over her sister in an endearing embrace. The smaller baby's heart rate stabilized and her temperature rose to normal.**

**Let us not forget to embrace those whom we love.**



**IV Inter-EID's IP Aveiro, 9 de Julho de 2004**

**À Equipa de Intervenção Directa / IP de .....**

Gratas pela colaboração, fazemos votos de boas férias e continuidade de bom trabalho.

Das Equipas de Supervisão e  
Coordenação Distrital de Intervenção Precoce de Aveiro



