



Instituto Superior  
de Lisboa e Vale do Tejo

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na  
construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

**Joana Patrícia da Encarnação Marques**

Dissertação para apresentação pública e obtenção do grau de Mestre em Educação  
Especial Domínio Cognitivo e Motor

Orientadores: Professora Francisca Fragoso  
Professor João Casal

Outubro 2024

Ramada



Instituto Superior  
de Lisboa e Vale do Tejo

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na  
construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

**Joana Patrícia da Encarnação Marques**

Dissertação para apresentação pública e obtenção do grau de Mestre em Educação  
Especial Domínio Cognitivo e Motor

Orientadores: Professora Francisca Fragoso  
Professor João Casal

Outubro 2024

Ramada

## **Agradecimentos**

Aos meus Pais, ao meu irmão e a minha cunhada, pela força, carinho e segurança que me transmitiram ao longo destes dois anos de mestrado. O ano passado foi um ano de mudança e sem o apoio deles era impossível conseguir concretizar este passo na minha vida.

Ao meu marido e ao meu filho, Leandro e Afonso, pelos dias difíceis que houve, deixando muitas vezes momentos em família para trás para me focar na redação desta dissertação.

Agradeço, pois mesmo nestes momentos, ao qual a paciência não era a mesma, o meu companheiro segurou as pontas e o Afonso mesmo tendo só sete anos, sempre me ajudou e apoio referindo ‘Está quase mamã, Força!’.

Ao Professor Doutor Luís picado e a todo o corpo docente do Instituto Superior Lisboa e Vale do Tejo (ISCE), que ao longo destes anos contribuíram para o meu crescimento académico e pessoal, enquanto aluna desta instituição.

À Professora Filipa Coelho, por me ter motivado e dado a conhecer a paixão pela educação social, lembro-me perfeitamente na primeira entrevista da licenciatura que o seu gosto e a forma como ela partilha o que é educação social, me fez ficar e realmente perceber se estaria na área certa.

Ao Professor João Casal e à Professora Francisca Fragoso, por terem orientado esta dissertação ao longo destes meses e por todas as aprendizagens que me proporcionaram, fazendo-me crescer pessoal e profissionalmente. O apoio, a dedicação, motivação e disponibilidade foram essenciais para que esta dissertação fosse concluída.

As minhas colegas de turma, Margarida Tomás, uma amiga que ganhei para vida, pelos os nossos telefonemas à horas tardias, sendo um amparo uma da outra, em momentos de angústia e de stress, transmitindo sempre a motivação e o orgulho que tinha e têm em caminharmos juntas nesta etapa.

A ti Beta, por te chatear mil e umas vezes, para te pedir socorro e tu estares sempre disponível para me acalmares e orientares nos tempos a cumprir. Foste uma ótima delegada de turma e certamente serás alguém que irei ficar ligada.

A pessoa que me melhor me conhece, a minha melhor amiga, Marisa Santos, por todos os momentos em que sentiste que estava tudo a desabar e me agarraste, não me deixando desistir, dando-me confiança necessária assim como foco que foi necessário para conclusão desta investigação.

A todos os participantes desta investigação, pois sem eles não seria possível a realização da mesma.

Por fim, alguém que já não esta ente nós, Avó Rosa, esta é dedicada a ti, tenho a certeza que terias o maior dos orgulhos em dizer que a tua neta é mestre, pois sempre foi um sonho teu. Uma das maiores mágoas da tua partida, foi não conseguires estar presente no final, tanto da licenciatura como agora do mestrado, mas tenho a certeza que onde quer que estejas, estarás certamente orgulhosa e de sorriso de orelha a orelha.

Estou eternamente grata a todos os que se cruzaram neste caminho comigo, deixando sempre um pouco de si e levando um pouco de mim.

## **Resumo**

As Equipas Local de Intervenção no âmbito de intervenção precoce são equipas multidisciplinares compostas por diferente técnicos, seja da área da educação, área social e da área da saúde.

Desta forma o presente estudo, dá a conhecer as mais valias do olhar de cada técnico perante um estudo de caso, conseguindo assim aferir a forma de priorização de intervenção de cada técnico dando contributos de melhoria nos planos individuais de intervenção precoce (PIIP)

Neste sentido, surge como questão de partida: “Qual o contributo do técnico superior de educação social na construção de respostas no âmbito de intervenção precoce?”, procurando promover a relação entres os diferentes saberes técnicos em contexto de intervenção precoce.

A população-alvo deste estudo foi composta por uma amostra participativa por quatro técnico superior de educação social (TSES) e um técnico de intervenção precoce (TIP) com o objetivo de construção de um plano individual de intervenção precoce (PIIP) face a um estudo de caso exposto pelo investigador. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada e análise de conteúdos por unidades de significância.

Os resultados obtidos tornaram possível sustentar a relação e complementaridade entre a educação social e educação especial, olhando para o aluno como um todo considerando as dimensões educativas, social, familiar, pessoal e cultural.

**Palavras-chaves:** Educação Especial, Educação Social, Intervenção Precoce

## **Abstrat**

The Local Intervention Teams within the scope of early intervention are multidisciplinary teams made up of different technicians, whether from the education, social and health areas.

In this way, the present study reveals the added value of each technician's perspective on a case study, this being able to assess how each technician prioritizes intervention, contributing to improvements in individual early intervention plans (PIIP)

In this sense, the starting question arises: “What is the contribution of the higher social education technician in the construction of responses in the context of early intervention?”, seeking to promote the relationship between different technical knowledge in the context of early intervention.

The target population of this study was composed of a participatory sample of four higher social education technicians (TSES) and an early intervention technician (TIP) with the objective of constructing an individual early intervention plan (PIIP) in the face of a study case exposed by the researcher. As a data collection instrument, a semi-structured interview and content analysis by units of significance were used.

The results obtained made it possible to sustain the relationship and complementarity between social education and special education, looking at the student as a whole considering the educational, social, family, personal and cultural dimensions.

**Keywords: Special Education, Social Education, Early Intervention**

## **Siglas e Abreviaturas**

AGF- Agregado Familiar

ELI- Equipa Local de intervenção

ES -Educação Social

IPI - Intervenção Precoce na infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PIIP- Plano Individual de intervenção Precoce

RC- Responsável de Caso

TIP-Técnica de Intervenção Precoce

TSES - Técnico Superior de Educação Social

## **Índice :**

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	III
Abstrat .....	IV
Siglas e Abreviaturas .....	V
Índice de Anexos : .....	VIII
Índice de Apêndices: .....	VIII
Introdução .....	- 1 -
Capítulo I- Enquadramento Teórico .....	- 2 -
Capítulo I- Enquadramento Teórico .....	- 3 -
1 Educação Inclusiva: Uma Escola para todos.....	- 3 -
1.1 Inclusão em Contexto Escolar.....	- 4 -
1.2.Educação Especial no âmbito da Intervenção Precoce .....	- 5 -
1.2.1 Dados Sobre a Intervenção Precoce na Infância em Portugal .....	- 6 -
1.3. Intervenção Precoce em Portugal.....	- 6 -
1.4. Abordagem Centrada na Família .....	- 8 -
1.4.1 Práticas Centradas na Família em Portugal.....	- 9 -
1.4.2 Obstáculos à Implementação de Práticas Centradas na Família. ....	- 9 -
1.5. Contributos da Educação Social numa Educação Inclusiva .....	- 10 -
1. 5.1 Educação social em contextos Inclusivos .....	- 12 -
1.5.2. A Educação Social como agente de potencializador da mudança: Capacitação Familiar .....	- 13 -
Capitulo II- Metodologias de Investigação .....	- 14 -

Capítulo II- Metodologias de Investigação .....	- 15 -
2.1.Contextualização do Estudo.....	- 15 -
2.2. Caracterização da amostra .....	- 15 -
2.3. Pergunta de partida .....	- 17 -
2.4. Objetivo do Estudo .....	- 17 -
2.4.1. Objetivo Geral.....	- 18 -
2.4.2. Objectivo Específico .....	- 18 -
2.4.3. Questões de investigação .....	- 19 -
2.5. Procedimentos.....	- 20 -
2.6. Instrumentos e recolha de dados .....	- 21 -
2.6.1. Tratamento de dados .....	- 21 -
2.7- Cronograma de investigação .....	- 22 -
Capítulo III- Resultados .....	- 23 -
Capítulo III- Resultados .....	- 24 -
3.1. Apresentação dos resultados .....	- 24 -
A) TSES Vanessa .....	- 24 -
B) TIP Ana .....	- 25 -
C) TSES João .....	- 26 -
D) TSES Joana .....	- 27 -
3.2. Discussão dos resultados .....	-- 31 --
Considerações Finais .....	-- 34 --
Bibliografia:.....	-- 36 --

### **Índice de Anexos :**

Anexo 1: Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce .....	- 42 -
Anexo 1: Continuação do Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce ...	- 43 -
Anexo 1: Final do Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce .....	- 44 -

### **Índice de Apêndices:**

Apêndices 1 : Caracterização do Estudo de Caso: Raman .....	- 46 -
Apêndices 1 : Continuação da caracterização do Estudo de Caso: Raman .....	- 47 -
Apêndices 1 : Finalização da caracterização do Estudo de Caso: Raman .....	- 48 -
Apêndices 2: Guião de entrevista aos participantes desta investigação .....	- 49 -49

## **Introdução**

A presente dissertação do mestrado, surge pela necessidade de afirmação que os educadores sociais tendem a ter no âmbito de educação especial, sendo esta a investigação direcionada num âmbito de intervenção precoce.

Desta forma, esta investigação pretende aferir os contributos dos técnicos de educação social dão na construção de resposta no âmbito da intervenção precoce. A investigação é efetuada, desde a revisão da literatura, à metodologia escolhida, ao tratamento dos dados e por fim análise e discussão dos resultados óbitos.

Mediante a aplicação dos instrumentos de avaliação pelo investigador, a entrevista semiestruturada e análise de conteúdos de unidades de significância, tiveram como princípio orientador responder à pergunta de partida: “Qual o contributo do técnico superior de educação social na construção de respostas no âmbito de intervenção precoce?”.’.

Neste sentido, o presente trabalho desenrola se pelo o primeiro capítulo, o enquadramento teórico através da revisão de literatura, desenvolvendo os principais conceitos inerentes a esta investigação, a educação inclusiva: Uma escola para todos, a educação especial em contexto escolar, a intervenção precoce em Portugal, abordagem e práticas centradas na família assim como os contributos da educação social como agente potencializador da mudança.

De seguida, emerge o segundo capítulo, sendo as metodologias de investigação centrado num domínio qualitativo, ao qual foi criado um estudo de caso múltiplo, ou seja, a criação de um caso fictício dado a cada técnico pelo investigador para que cada um o encarasse com responsável de caso (RC) e criasse o seu PIIP consoante a sua priorização de intervenção.

Posteriormente, o último capítulo, apresenta os resultados obtidos através de cada PIIP construído, assim com um quadro de análise de unidade significativas, sendo a base para discussão dos resultados.

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

## **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

## **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

### **1. Educação Inclusiva: Uma Escola para todos ..**

A educação inclusiva possibilita a todas as crianças a oportunidade de se prepararem para a vida em comunidade, sendo que os professores deverão melhorar as suas práticas educativas (Camargo & Bossa, 2009).

A educação, em primeiro lugar, deve transmitir cada vez mais saberes e formas de saber fazer evolutivos e adaptados à civilização cognitiva que são as bases de competências do futuro. Neste sentido, enquadram-se os quatro pilares para a Educação: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e Aprender a Ser, os quais o indivíduo vai adquirindo ao longo do tempo. (Unesco,1996)

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se aumenta a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino. Trata-se de uma reestruturação cultural, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos consoante a sua realidade.

Um dos princípios fundamentais deste contrato social é a educação para todos ao longo da vida, sendo promovida em todos os tempos e espaços, tendo implicações na sociedade e na vida das comunidades, sendo os mesmos potenciadores de aprendizagens educacionais, pedagógicas e significativas para o futuro da Humanidade. (UNESCO. 2022, p. 104)

Desta forma, a realidade dos alunos com necessidades educativas especiais tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos quer pela escola como pela sociedade, verificando-se através de diversos fatores, como a legislação que tem vindo a ser publicada, promovendo cada vez mais uma igualdade de oportunidades, que permita o sucesso a todos os alunos sem exceção, numa perspetiva de “Escola para Todos”.

## **1.1 Inclusão em Contexto Escolar**

A Educação Especial baseia-se em métodos e estratégias de ensino, adaptações de materiais, equipamentos e eliminação de barreiras planeadas por todos intervenientes do processo educativo de acordo com as necessidades dos alunos alvo da intervenção, tendo sempre por base as suas capacidades e os ambientes onde se encontram inseridos.

O objetivo é promover ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos com necessidades educativas atingirem níveis de sucesso elevados no seu percurso académicos, socio emocionais e independência pessoal (Correia, 2008).

Quando se refere à inclusão, em educação é, segundo Rodrigues, 2001 é por consequência, falar numa perspetiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais.

Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adequa perspetivas de ensino a essas necessidades.

A inclusão dos alunos com incapacidades deve ser um processo dinâmico que incida na resposta às necessidades de todos e de cada aluno, promovendo uma educação baseada nos três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal (Correia, 2005).

Poder-se-á então dizer que, o ensino regular atualmente constitui o ambiente educativo que se deverá privilegiar, quer para os alunos “normais”, quer para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

É imperativo que a Educação Especial, utilize metodologias e estratégias pedagógicas de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, com o foco no sucesso de cada aluno sem exceção,

## **1.2.Educação Especial no âmbito da Intervenção Precoce**

De acordo com a UNESCO (1996, p.89) “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é definida como um “conjunto de medidas de apoio da área social, da educação e da saúde, para crianças entre os 0 e os 6 anos e suas famílias, que são disponibilizadas para:

- Melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança;
- Fortalecer as competências dos cuidadores;
- Promover os recursos das famílias e da comunidade” (SNIPI, 2023).

Neste sentido, a IPI visa responder às necessidades específicas de cada criança dos 0-6 anos em situação de risco ou de anomalia das funções ou estruturas do corpo e/ou com atraso de desenvolvimento, mas também às necessidades da família (Dunst e Bruder, 2002).

A intervenção atempadamente é essencial na promoção do desenvolvimento de áreas chave da criança, assim como capacita a criança e a família para experiências de vida normalizantes (inclusão da criança e da família no ambiente social), conseguindo não só a redução do absentismo escolar, como promover o sucesso escolar de cada criança através do estabelecimento de medidas de acompanhamento ao longo do seu processo educativo.

Face ao exposto, os princípios chave da IPI implementam uma perspetiva de intervenção centrada na família e baseada nas rotinas, e consistem em encarar a família como a unidade de intervenção, cabendo ao profissional o papel de a capacitar, respondendo às suas necessidades e preocupações, proporcionando-lhe a informação necessária, respeitando a sua cultura, os seus valores e a sua singularidade, reconhecendo os pontos fortes da criança e do seu meio, e intervir de forma adaptada e individualizada com cada família. (Butcher e Gersch, 2014; McWilliam, 2012; Pimentel, 2005).

### **1.2.1 Dados Sobre a Intervenção Precoce na Infância em Portugal**

O Decreto –lei nº281/2009, p. 7298 define a IPI como o conjunto de medidas de apoio integrado. Centrado na criança e na família, incluído ações de natureza preventiva e reabilitativa e procura garantir que os pais e outros cuidadores proporcionem experiências e oportunidades que promovam nas crianças com atraso de desenvolvimento a aquisição de competências que lhes permitam seres agentes participativos nas rotinas e nos vários contextos da sua vida.

As primeiras experiências de acompanhamento precoce em Portugal foram realizadas pelo Serviço de Orientação Domiciliário, no âmbito do Instituto de Assistência aos menores e destinavam-se a apoiar os pais de crianças cegas, sendo programas concebidos dentro de um modelo médico (Bairrão & Almeida, 2002).

Em Portugal, a Intervenção Precoce na Infância tem sofrido uma evolução exponencial na sua operacionalização. Tem-se baseado e apropriado em modelos e teorias internacionais, tal como nas Declarações Universais.

### **1.3. Intervenção Precoce em Portugal**

Para contextualizar a IPI, em Portugal, é fundamental um pequeno enquadramento da evolução da mesma a nível internacional. Nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos 50 e 60 com o crescimento económico, surgiram os primeiros programas de intervenção precoce com o objetivo de combater a pobreza e quebrando esse ciclo, dando igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente das suas origens.

Na década de 80, em Portugal os projetos criados ainda com a perspetiva de intervenção centrada na criança, eram muito exclusivos, no entanto, na década de 80, começaram a existir iniciativas a nível nacional, contemplando os pais, com o objetivo de os tornar coterapeutas dos filhos (Bairrão; Gronita; 2003, 1996, citados por Gronita, 2012).

Após a execução do modelo Portage em Portugal, rapidamente evoluímos para uma perspetiva de intervenção centrada na família e na comunidade e não só na criança, surgindo modelos centrados na família e modelos centrados na criança .

Em 2009, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), ao qual funciona com base na “atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, em conjunto com o envolvimento das famílias e da comunidade” (Decreto-Lei n.º 281/2009, p. 7298).

O SNIPI tem como missão garantir a IPI com base num conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, que inclui ações de prevenção e reabilitação, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.  
(Decreto-Lei n.º 281/2009, p. 7298).

Após a referenciação da criança, e tendo o consentimento dos pais , deverá ser elaborado o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) (ver anexo 1), sendo este elaborado por equipas locais de intervenção (ELI), que representam todos os serviços necessários à intervenção.

As ELI são equipas pluridisciplinares constituídas por educadores/as de infância, enfermeiro/a(s), médico/a(s) de família/pediatra(s), assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros.

Estas equipas têm como funções:

- A identificação das crianças e famílias elegíveis para o SNIPI;
- Vigilância às crianças que embora não sejam ainda elegíveis, requeiram avaliação periódica devido à natureza dos seus fatores de risco;
- Encaminhamento de crianças e famílias não elegíveis, mas com carências de apoio social;
- Elaboração e execução do PIIP

E por fim, a identificação de necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção (Decreto-Lei n.º 281/2009, p. 7300).

As ELI devem ainda articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens, com os núcleos de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil; assegurar os processos de transição das crianças para outros programas ou serviços; articular com os docentes das creches e jardim-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI (Decreto-Lei n.º 281/2009, p. 7300).

#### **1.4. Abordagem Centrada na Família**

A Intervenção precoce na Infância pretende promover a capacitação e empoderamento das famílias, existindo princípios gerais que estabelecem linhas orientadoras para a intervenção baseada na família para que sejam agente participativos e envolvente ao longo de toda a execução do PIIP .

De acordo com os modelos bio ecológico e transacional, explanados anteriormente, a intervenção tem maior probabilidade de sucesso se as mudanças não se limitarem exclusivamente à criança. O contexto em que a criança se desenvolve é tão importante quanto as suas características individuais; portanto, qualquer apreciação dos determinantes do desenvolvimento, terá de ter em consideração os contextos em que a criança e a sua família estão inseridas (Boavida et al., 2018).

No modelo centrado na família, a relação entre a família e os profissionais é caracterizada por um modelo de parceria colaborativa, caracterizado por um processo de intervenção em que os profissionais de IPI, familiares e educadores trabalham juntos, de forma igualitária, por meio de um planeamento conjunto, observação, ação/prática, reflexão e feedback, com vista a atender a objetivos comuns em relação ao desenvolvimento e funcionamento da criança (McWilliam, 2010).

Os estudos de Tegethof (2007) e Figueiredo (2008) corroboraram as conclusões de McWilliam et al. (1999) verificando diferenças significativas entre as práticas atuais e as práticas ideais já que pais e profissionais desejavam um maior envolvimento familiar do que o percebido. Também estes estudos demonstraram que os profissionais demonstravam possuir um maior desejo, comparativamente aos pais, de ter a família mais envolvida.

### **1.4.1 Práticas Centradas na Família em Portugal**

Inicialmente, as práticas de IPI em Portugal baseavam-se numa abordagem centrada na criança. Os pais não eram tidos em conta na elaboração dos programas de intervenção, pelos profissionais (Pereira & Serrano, 2010).

Com base nos modelos bio ecológico e transacional, já explanados anteriormente, na legislação e práticas dos EUA em relação à IPI e algumas mudanças legislativas portuguesas como o Despacho Conjunto n.º 891/99, que têm vindo a evidenciar a importância do envolvimento das famílias nos processos educativos, houve uma mudança de enfoque nas práticas em Portugal, passando cada vez mais a olhar-se para o envolvimento dos pais nos processos de intervenção dos seus filhos.

A opção de uma abordagem centrada na família implica que as famílias sejam tratadas com dignidade e respeito, de forma individualizada e flexível.

As famílias devem ser detentoras do poder de escolha em relação a todas as decisões sobre o seu filho e os profissionais devem partilhar todas as informações com os pais, para que estes possam, assim, tomar decisões informadas e conscientes (Dunst, 2000; Espe-Sherwindt, 2008).

### **1.4.2 Obstáculos à Implementação de Práticas Centradas na Família.**

Diversos estudos destacam a associação entre determinadas variáveis e as práticas centradas na família, nomeadamente com o objetivo de identificar potenciais obstáculos ao envolvimento familiar em IPI. (Applequist & Bailey, 2000; Gronita et al., 2011; Mendes, 2010).

Desta forma, Marques (1991), verificou que a relação entre profissionais e família se limitava à troca periódica de informação sobre as crianças, sendo que os obstáculos apontados a um maior envolvimento das famílias eram o uso de uma linguagem demasiado técnica e, por fim, a ausência de formação em estratégias de colaboração escola/família para os profissionais.

O estatuto socioeconómico também pode constituir uma barreira para o envolvimento familiar, pois as famílias de baixo estatuto socioeconómico tendem a estar menos envolvidas nos processos educativos em comparação com as famílias de estatuto socioeconómico elevado, nomeadamente porque, por vezes, não sabem de que forma podem participar (Jeter Twilley et al., 2007).

Simultaneamente, Applequist e Bailey (2000) constataram que o nível de vivências de vida, nomeadamente a educação dos pais estava associado à percepção de envolvimento familiar.

Especificamente, que pais com um nível de escolaridade mais baixo, percecionavam-se menos envolvidos do que aqueles que tinham um nível de escolaridade mais elevado, devido ao pouco poder de informação para tomar decisões informadas e adequadas e envolverem-se, de facto, no processo educativo do seu filho.

A falta de informação e a indefinição de papéis são elementos que podem estar associados a sentimentos de incapacidade nos pais, com potenciais implicações para o seu envolvimento na vida educativa dos seus filhos.

## **1.5. Contributos da Educação Social numa Educação Inclusiva**

A Educação Social (ES) é entendida como uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a participação na sociedade (Ortega.199, citado por Correia, Martins, Azevedo e Delgado.2014).

Segundo Coelho, Carvalho e Mucharreira (2019), a educação é a base da vida de um indivíduo, desenvolvendo o seu empoderamento a partir do conhecimento e promovendo mudanças na sua autonomização perante uma sociedade em constante mutação.

Neste sentido a ES pretende, assim, capacitar aqueles com quem desenvolve o seu trabalho (indivíduo, grupos, comunidades) para que haja uma integração social real, intervindo e provocando alterações quer sejam a nível pessoal, interpessoal, na família, na escola ou noutras instituições, havendo uma mudança e desenvolvimento efetivos.

A educação social é “(...) uma expressão de responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que percorrem (...)” (Carvalho & Baptista. 2004, p.11).

O Projeto de Educação Social esboça um compromisso entre o possível e o desejável (Boutinet.,1997, citado por Timóteo e Bertão.2012), isto é, o projeto na sua operacionalização constitui um compromisso com as necessidades identificadas a partir da análise da realidade psicossocial, numa relação entre as oportunidades, objetivos e metas.

Estes projetos deverão ser participados e participativos, numa perspetiva global do contexto e possibilitando o diálogo de todos os intervenientes da realidade social, identificando as necessidades, os recursos e as potencialidades existentes.

Desta Forma, a Pedagogia Social e a Educação Social correspondem a dois conceitos que têm em comum a área social e a área educativa. A pedagogia corresponde à disciplina científica de carácter teórico e prático que fornece as ferramentas para a intervenção prática com e sobre os indivíduos, através de educação social. (Diaz,2006).

Face ao exposto, para Lopes (2012), o papel destes técnicos é muito importante para assegurar apoios a diversos níveis que os alunos recebem, sendo que a eficácia do trabalho depende literalmente da articulação dos diferentes profissionais em contexto educativo, sendo o Técnico Superior de Educação Social (TSES) que coopera na construção de identidades pessoais e da autonomia, assente na inclusão, na partilha, na co-responsabilização e na contratualização (Carvalho e Baptista. 2004).

A articulação da Educação Social com a educação escolar é uma mais-valia, visto que a educação escolar, sendo transmissora de conhecimentos, deverá contribuir numa educação inclusiva por ter como base uma ‘práxis’ quotidiana nos contextos socioeducativos formais e não-formais, especialmente na relação ‘Escola-Família-Comunidade’.

### **1. 5.1 Educação social em contextos Inclusivos**

A Educação Social e a educação escolar não são realidades opostas, pois a realidade é única. A própria Pedagogia Social, encaminha-se para o escolar, fez emergir um (novo) espaço de intervenção prática da Educação Social, na prevenção e tratamento de situações específicas (Caride, 2015).

Assim, têm surgido vários campos de intervenção da ES, com implementação de projetos e com a criação de redes sociais informativas (projeto comum de cidadania), dos quais destacamos os seguintes aspetos:

- Favorecer a construção da comunidade interativa e intergeracional, com especial atenção à terceira idade e à intergeracionalidade na realidade social; desenvolver espaços de intercâmbio e promoção de convivência no âmbito inter/multicultural em prol de uma cidadania (global e cosmopolita) na diversidade;
- Promover novas atividades físicas, recreativas e desportivas, que sejam fatores de socialização e de bem-estar para a saúde dos indivíduos; intervir nas problemáticas dos imigrantes e refugiados na sociedade de acolhimento; promover os propósitos da escola inclusiva com alunos com dificuldades de adaptação;
- Desenvolver uma educação especializada para as pessoas adultas e no âmbito empresarial;
- Criar uma consciência de educação ambiental ao nível planetário; etc.

Todas estas novas situações merecem reflexão-ação dos TSES ao nível da intervenção (novos modelos), contribuindo com a mediação na integração do indivíduo nos novos tempos/espacos que surgem na sociedade (March, 2007).

### **1.5.2. A Educação Social como agente de potencializador da mudança: Capacitação Familiar**

A Convenção dos Direitos da Criança salienta no artigo 27º, ponto 2 que “Cabe primacialmente aos pais e às pessoas que têm a criança a seu cargo a responsabilidade de assegurar, dentro das suas possibilidades e disponibilidades económicas, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.”

As competências parentais são o conjunto de conhecimentos e de habilidades que os pais possuem ou desenvolvem a fim de proteger, educar, orientar e supervisionar os seus filhos e conseqüentemente responder às necessidades dos mesmos. (Camilo & Garrido, 2013; Cardoso et al. 2015).

A participação dos pais ou dos cuidadores principais no apoio é visto, nos estudos de investigação, como sendo um fator fundamental dos programas de IPI. Os autores alertam-nos para a necessidade da participação da família, no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Korfmacher et al., 2008). Sob o mesmo ponto de vista, o autor McWilliam (2012) refere que é a família quem exerce maior influência no comportamento da criança.

Paralelamente, o apoio ao desenvolvimento da criança no seu quotidiano, por parte dos pais ou cuidadores principais, é fundamental de forma a apoiar e enaltecer as capacidades da criança (Dunst, 2006).

Desta forma, a capacitação do familiar através da Educação Parental proporciona às famílias recursos quer no desenvolvimento e crescimento dos pais, através de aquisição de competências parentais para uma melhoria da sua relação com os seus filhos, assim como lhe dão instrumentos, na medida em que podem explorar o conhecimento de carácter prático e emocional, permitindo adquirir princípios de aprendizagem, uma reorganização de comportamentos e resolução de problemas.

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

## **Capítulo II- Metodologias de Investigação**

## **Capítulo II- Metodologias de Investigação**

### **2.1.Contextualização do Estudo**

A articulação da Educação Social com a educação especial é uma mais-valia, podendo contribuir numa educação inclusiva tendo como base uma ‘práxis’ quotidiana nos contextos socioeducativos formais e não-formais, especialmente na relação ‘Escola-Família-Comunidade’, sendo um dos objetivos assentos no trabalho desenvolvido pela IPI através dos PIIP.

Este estudo, de natureza qualitativa e objetivo exploratório, teve como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, que, para Marconi e Lakatos (2017, p. 211), “(...) não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagens, chegando a conclusões inovadoras”.

Neste sentido, surge esta investigação, através da participação de TSES na construção de um PIIP no âmbito da IPI, a partir de um estudo de caso exposto pelo investigador, dando-lhe assim a possibilidade de analisar e compreender quais os contributos que cada TSES dá na construção de respostas no âmbito da intervenção precoce.

### **2.2. Caracterização da amostra**

Segundo Sousa & Baptista (2018). a análise a uma amostra é definida pela “(..)a inquirição a um número restrito de pessoas, com a condição de que estas tenham sido certamente escolhidas, permite obter as mesmas informações com uma certa margem de erros, um erro calculável que é possível tonar suficientemente pequeno.”

A presente investigação, é realizada por uma análise qualitativa através de uma amostra representativa, ou seja, os inqueridos para o objeto de estudo foram quatro participantes, sendo três TSES e uma Técnica de Intervenção precoce (TIP) tendo como base de formação fisioterapia.

Assim, o presente estudo através da sua metodologia qualitativa priorizou o método de estudo de caso este “ exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o

contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.”(Amado,2017).

Neste sentido, os sujeitos participativos nesta investigação são quatro sendo que três do sexo feminino e um do sexo masculino, tendo como faixa etária dos 27 aos 42 anos. É importante referir que cada participante desempenha funções atuais na área de infância e juventude.

Conforme Yin (2005), cinco componentes de um projeto de pesquisa são especialmente importantes em um estudo de caso, dentre eles:

- questões de pesquisa, provavelmente do tipo “como e por quê?”;
- suas proposições, ou seu propósito, no caso de estudos exploratórios;
- suas unidades de análise, cuja definição está relacionada à maneira pela qual as questões iniciais de pesquisa foram definidas;
- a lógica de ligação dos dados às proposições;
- os critérios para interpretação dos resultados

A utilização do método do estudo de caso pode envolver tanto situações de estudo de um único caso, quanto múltiplos casos (YIN, 2005)

Esta investigação circunscreve-se por um estudo de caso múltiplo, como refere Benbasat, Golsdstein e Mead (1987), o estudo de casos múltiplos é útil quando a pesquisa tem a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre uma realidade para a construção de uma proposição teórica.

Assim, o estudo de casos múltiplo compreende dois ou mais estudos de casos independentes entre si, mas desenvolvidos com o mesmo propósito.

O Estudo de Caso exploratório auxilia o pesquisador a aprofundar o conhecimento de determinado contexto sobre o qual pairam ainda dúvidas e incertezas auxiliando a explicitar fenómenos pouco conhecidos e ampliando os questionamentos para futuras investigações (Moreira, Sá, & Costa, 2020).

Já a análise de conteúdo se caracteriza predominantemente pela análise qualitativa (MINAYO, 1993).

Desta forma, foi apresentado a cada inquerido um estudo de caso do Raman (nome fictício) ( ver apêndice 1 ) , sendo um menino de 3 anos , referenciado através de ficha aberta à ELI – Lisboa Central e Ocidental , pela Educadora do Pré-escolar , devido atraso global de desenvolvimento ( Linguagem e comunicação , social e adaptativo), integrando a estrutura educativa em sala de pré -escolar numa instituição particular de solidariedade social no concelho de lisboa.

### **2.3. Pergunta de partida**

O Estudo apresentado prende-se com os contributos e a partilha de conhecimentos na área da educação formal e não formal, mais especificamente da Educação Especial no âmbito da Intervenção Precoce na Infância e da Educação Social.

Desta forma surge, a seguinte questão de partida: “Qual o contributo do TSES na construção de respostas no âmbito de Intervenção Precoce? ‘

### **2.4. Objetivo do Estudo**

O Objetivo do estudo apresentado nesta investigação declara que a formulação dos objetivos permite responder ao que é pretendido com a pesquisa, ou seja, que propósitos o pesquisador espera alcançar ao término da investigação. (Minaya referenciado por Menezes et.al. (2019, pp. 49-50), tendo como linha de condução a pergunta de partida acima mencionada.

Neste sentido, é pretendido a cada inquerido a construção do PIIP desta criança face as suas necessidades e características, na ótica de ser o responsável de caso (RC) nesta ELI , para que o investigador consiga analisar a priorização da intervenção de cada técnico.

### **2.4.1. Objetivo Geral**

Para a construção de um objetivo geral, deve-se partir de uma perspetiva global do projeto, que desta forma foi tentando alcançar o máximo de informação para a resposta da pergunta de partida. Para uma melhor compreensão, os objetivos gerais deverão ser sucintos, específicos e podem ser resumidos em uma única frase.

Como afirma Gonsalves 2003, esse objetivo deve trazer aquilo que se quer atingir com a pesquisa, uma vez que esse é “um objetivo mais amplo, a questão principal da Pesquisa”.

Para Gil 2007, a pesquisa é definida como um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Face ao exposto, surge como objetivo geral para esta investigação:

- A) Identificação dos contributos que o TSES pode desenvolver num programa de suporte à família através do seu PIIP no contexto de educação especial na intervenção precoce.

### **2.4.2. Objectivo Específico**

Se por um lado o objetivo geral é aquele que engloba as respostas fundamentais para a resposta da questão de partida, é imprescindível a criação de objetivos específicos para a criação de etapas menores que permitem atingir aquele que é o objetivo geral .

Segundo Gonsalves 2003, define tais objectivos como “secundários, (..) relacionados à questão principal, os quais definem aspectos mais específicos, que contribuem para alcançar o objetivo geral.”

Desta forma, a investigação delinea-se por quatro objectivos específicos:

- Conhecer o envolvimento de cada técnico no seu plano de acção.
- Analisar as escolhas na priorização da intervenção.
- Verificar a mais-valia da visão do TSES em contexto de intervenção Precoce
- Promover a partilha de conhecimentos e olhares técnicos na construção de Programa de suporte à família.

### **2.4.3. Questões de investigação**

As perguntas de investigação orientam o desenho do estudo, conduzindo à procura de respostas para responder à pergunta de partida desta investigação. Poderá surgir também nestas informações, outras questões que possam ser abordadas em estudos futuros.

Para Sousa (2018), a formulação de uma questão de investigação adequada ao problema de estudo, é suscetível de ser respondida e constitui um dos principais desafios aos investigadores que contribuem para a prática baseada evidência. Uma questão mal elaborada reduz a probabilidade de se encontrar informação adequada e pertinente, o que pode levar a um consumo exagerado do tempo na pesquisa.

Assim, considerando a problemática e a finalidade do estudo, surgem as seguintes questões de investigação:

- De que forma são construídos os planos de ação em função da formação profissional?
- Quais as formas optadas pelos técnicos aquando a priorização da intervenção?
- Como é que os TSES são vistos no contexto de IP?
- Como é que se articula os diversos saberes dos diferentes técnicos na construção dos programas de suporte à Família?

## **2.5. Procedimentos**

O caminho faz-se caminhando, e neste sentido o presente trabalho de investigação tem como linhas condutoras para a sua construção, no primeiro capítulo enquadramento teórico ao que se refere as bases científicas que sustentam a pertinência desta investigação.

No segundo capítulo, a contextualização do estudo, assim como caracterização da amostra dos sujeitos participativos desta investigação. Neste mesmo capítulo surge a pergunta de partida, sendo o pontapé de saída para a exploração desta investigação.

Desta forma, foram formalizados objetivos gerais, específicos e questões de investigação com intuito de recolher o máximo de informação para que a resposta a pergunta de partida seja o mais abrangente possível.

Para a concretização destes objetivos, foi criado como instrumento de recolha de dados, uma entrevista semiestruturada perante um estudo de caso, em que foi analisado pelos diferentes Técnicos ao qual participam nesta investigação, tendo como ótica cada um ser o RC desta criança, portanto todos os técnicos são de IPI, tendo que elaborar o seu PIIP perante as evidências dadas pelo investigador.

Esta entrevista teve 2 momentos, uma primeira fase ao qual é apresentado o caso em análise a cada técnico, elucidado da finalidade proposta. A segunda fase ao qual o técnico apresenta o seu PIIP e explica ao investigador a sua forma de pensamento descrevendo de que forma priorizou a sua intervenção.

Em suma, o terceiro capítulo refere-se a apresentação de resultados, ao qual o investigador perante cada PIIP faz uma análise de conteúdo por unidades de significância, que possibilita explorar e verificar as hipóteses dada por cada técnico pré-definida através de categorias e subcategorias. Permite também perceber a frequência de resposta para que o investigador consiga analisar os contributos que cada inquerido deu no seu PIIP.

## **2.6. Instrumentos e recolha de dados**

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados nesta investigação foram entrevistas semiestruturadas (ver apêndice 2) junto dos TSES e TIP.

Posteriormente, a análise de conteúdo por unidades de significância, através das respostas dadas na construção do PIIP, a fim de aferir conclusões para resposta à pergunta de partida.

### **2.6.1. Tratamento de dados**

Para Bogdan & Biklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.”

O planeamento de uma entrevista deve iniciar-se através da explicitação dos objetivos que se pretende atingir, neste estudo e tendo um caso para análise foi fundamental a caracterização do caso exposto, assim com descrição das diferentes subcategorias em avaliação, para que a informação transmitida fosse de igual forma dada a todos os participantes.

Como refere Carmo 2008, ao construir o guião, o investigador vai necessariamente de proceder à operacionalização das variáveis em perguntas adequadas às metas que pretende atingir e posteriormente, encandear as questões de forma a aferir objetivo principal da sua pesquisa. Outro factor a considerar é a escolha dos entrevistados, a qual deve ser adequada aos objetivos da pesquisa ao objeto em estudo.

Os resultados das entrevistas são discutidos através da análise de conteúdo por unidades de significância sendo uma técnica de pesquisa de análise de conteúdo defendida por Bardin 2011, se estrutura em três fases:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material, categorização ou codificação;
- 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

## 2.7- Cronograma de investigação

<b>Etapas de investigação</b>	<b>Outubro- Janeiro</b>	<b>Janeiro-Março</b>	<b>Março-Abril</b>	<b>Abril-Julho</b>	<b>Setembro-Outubro</b>
Pesquisa Científica					
Seleção de instrumentos de recolha de dados					
Construção dos instrumentos de recolha de dados					
Aplicação dos instrumentos					
Tratamento dos dados					
Redação da dissertação					

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

### **Capitulo III- Resultados**

## Capítulo III- Resultados

### 3.1. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados será explanada em duas fases, sendo a primeira através das entrevistas semiestruturadas realizadas pelos quatros técnicos, tendo como finalidade a criação de um PIIP face ao caso apresentado.

De seguida, a segunda descreve-se através da análise de conteúdo por unidades de significâncias resultantes das respostas das entrevistas.

Neste sentido segue em baixo **1ª Parte**, sendo os objetivos traçados em cada PIIP por cada técnico face ao caso em análise, sendo que os objetivos a atingir estão planeados até Junho de 2025.

#### A) TSES Vanessa

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)
Promover a compreensão da língua portuguesa	Articulação entre TSES e IEFP Monitorização por parte da TSES	Referenciar os pais para sessões/formações de apoio para aprendizagem a língua portuguesa - língua não materna. Auxiliar os pais na inscrição dessa formação no IEFP da sua zona de residência Manter o acompanhamento durante a formação através de reuniões presenciais por forma a monitorização a adaptação à língua portuguesa
Articular com os serviços	TSES	Articular com o HDE para compreender a efetivação da consultar bem como o parecer da equipa médica Manter uma articulação próxima com o CS Compreender que tipo de subsídios os pais recebem e encaminhar para respostas que poderão ter um apoio mais próximo com o agregado, por forma a beneficiarem do apoio de equipas de proximidade (apoiar no acompanhamento a serviços)

## **B) TIP Ana**

<b>O que queremos atingir (objetivos)</b>	<b>Quem faz (fontes de apoio)</b>	<b>Como faz (estratégia)</b>
Assegurar que o plano de desenvolvimento de competências é aplicado na estrutura que integrou	Escola	Assegurar a implementação de plano de intervenção da estrutura que integrou  ( Actvidades de interacção com os pares )
Articular com a equipa médica que acompanha o Raman	Técnica IPI Ana Malaca	Apoiar a família sempre que necessário: - Solicitação de apoios terapêuticos através do Subsídio de educação Especial )
Apoiar os pais de acordo com as necessidades e prioridades apresentadas	Técnica IPI Ana Malaca	Apoiar a família sempre que necessário

### C) TSES João

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)
Reforçar a expressão verbal com o Raman	Técnico ELI / Família	Sessões individuais para estimular a expressão verbal em contexto de educação formal e informal – ( enviar actividades para casa como música e lengalengas simples , para estimulação de comunicação)
Incentivar à expressão verbal em português, quando o Raman não está em contexto escolar	Técnico ELI Pais - Família	Raman – estimula a expressar-se em casa utilizando a língua portuguesa (Identificar em língua portuguesa os utensílios necessários para na mesa de jantar) País Raman – Incentivar à realização de cursos de aprendizagem de língua portuguesa
Promover a integração entre pares	Técnico ELI / Pais - Família	Pais – Promover o convívio entre pares (idas a parques infantis públicos durante os fins de semana) integrando assim novos estímulos de convívio entre pares
Encaminhar família para serviços de assistência social (Hospital / SAAS) (Apoio e seguimento de consultas, apoio e assistência social (alimentar e habitação)	Parceiros - REDE SOCIAL / Técnico ELI	Agilizar a marcação de atendimentos sociais com regularidade; Seguir os procedimentos que estão a ser realizados, junto dos pais, comprometendo-os com o processo.
Incentivar a formação profissional para a aquisição de competências e procura de melhores empregos	Parceiros - REDE SOCIAL	Estimular e alertar para a aquisição de competências profissionais.

## D) TSES Joana

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)
Assegurar as questões Socioeconómicas do AF para Desenvolvimento do Raman	ELI- TSES / Junta de Freguesia e pais	Agendar Marcação de Acção Social da Junta de freguesia. para agilizar os apoios que podem ajudar a família (RSI , Família , Seg social )
Garantir assiduidade da consulta de desenvolvimento e ORL Raman	ELI – TSES e pais	Entrega de comprovativo a TIP como a consulta foi agendada e nesse dia a própria TIP acompanhar os Pais na mesma consulta, para não que não haja interferência na comunicação, e para que seja claro que esta em causa do desenvolvimento do Raman.
Integração Social da Criança e Desenvolvimento Pessoal	ELI – TSES / pais/ Ed. Infância	A TIP e a Educadora da sala preparam algumas atividades de conceitos básicos para desenvolver a comunicação em português do raman . (Frutas, animais , cores , vestuário etc.. )
Articular com serviços Externos à ELI, que sejam recursos da Família na Comunidade para desenvolvimento de competências Parentais e integração da família em contexto social	ELI – TSES / Família	Reuniões, telefonemas, troca de email, elaboração de relatórios, síntese informativas com os técnicos envolvidos no Processo.
Cumprimento de regras e estabelecimento de rotinas	ELI – TSES / Família/ Escola	Utilização de Símbolos que ajudem o Raman a identificar cada fase da rotina. Utilização de cartões para comportamentos negativos e positivos (stop e fixe)
Interação Social entre os pares	ELI – TSES/ Escola	Acompanhar a criança em atividades de grande grupo, assim como em brincadeiras partilhadas ( ex: nos cantinhos )

De seguida, segue-se um quadro referente à **2ªParte** do tratamento de dados, correspondente à apresentação de resultados através da Análise de conteúdo por unidades de significância, perante as respostas dadas por todos os participantes através dos seu PIIP’S:

**Categoria: Instabilidade Familiar do contexto Familiar**

Subcategoria	Referências	Frequência
Questões socioeconómicas da família	“Encaminhamento para apoios sociais ( RSI ; POAPMC ; SAASI)”	<b>TSES (3)</b> - Apoios necessidades básicas fisiológicas para Agregado familiar  <b>TIP (1)</b> - Apoio social para criança mais enfoque no desenvolvimento
	“Marcação para atendimento Social para solicitação de apoios “	
	“Agilizar a marcação de atendimentos sociais com regularidade; Seguir os procedimentos que estão a ser realizados, junto dos pais, comprometendo-os com o processo.”	
	“ Verificar possibilidade para pedido de SEE”	
Assiduidade e acompanhamento nas consultas	“Articulação com Hospital de referência (Solicitado feedback por pais assim comprovativos )”	Todos os técnicos consideram importante o acompanhamento da família nas consultas, assim como a mesma mostra evidencias da sua presença
	“Solicitar feedback da consulta, n assim como os passos seguintes ..”	
	“Entrega de comprovativo a TIP como a consulta foi agendada e nesse dia a própria TIP acompanhar os Pais na mesma consulta”	
	“Pedir comprovativo da consulta assim como ir solicitando os comprovativos das próximas consultas”	

Legenda	
<b>TSES Vanessa</b>	
<b>TSES Joana</b>	
<b>TIP Ana</b>	
<b>TSES João</b>	

**Categoria: Comunicação do Raman e da Família**

<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>	<b>Frequência</b>
Integração dos pais no curso de português	“Referenciação dos pais para iniciarem através do iefp um curso de aprendizagem a língua portuguesa. “	<b>TSES (6)</b> - Referem necessidade dos pais de aprenderem e comunicar em Português, sendo algo que consideram como obstáculo ao desenvolvimento do Raman e a comunicação com outros intervenientes do processo.
	“obrigatoriedade na frequência de oportunidades de cursos de português “	
	“ Serem os pais a definir a necessidade da frequência no curso de português, tendo a noção da importância que lhe possa dar no futuro ( e o que pode ajudar e facilitar na comunicação e intervenção de todos os intervenientes). “	
	Não Responde	
Estabelecer só uma língua dominante na comunicação desta família	“Definir com os parceiros a necessidade de só se comunicar em português”	<b>TIP (2)</b> - não responde
	“ O português ser a língua dominante na comunicação, se existir dificuldades serem os pais a utilizar formas de tradução para a melhor compreensão “	
	Não Responde	
	“ Enviar algumas actividades para que os pais possam fazer o Raman, como canta músicas infantil ou pequenas tarefas diárias, sendo os registos enviados para o técnico “	

<b>Legenda</b>	
<b>TSES Vanessa</b>	
<b>TSES Joana</b>	
<b>TIP Ana</b>	
<b>TSES João</b>	

**Categoria: Comportamento Social e adaptativo**

<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>	<b>Frequência</b>
Capacitar os Pais a ser mais participativos e envolventes no Processo de desenvolvimento do Raman	“ entender se eles compreendem o que lhe é pedido pela escola e cumprem.”	<b>TSES (3)</b> – Desenvolver capacitação familiar.  <b>TIP (1)</b> - não responde
	“ verificar o interesse /participação na proposta de atividades dadas pela escola “	
	Não Responde	
	“ Estimular e alertar para a aquisição de competências profissionais.”	
Relações e interações sociais com os pares	“. Levar o Ramana a novos contextos (parques, cinema “	Todos os técnicos consideram importante a capacitação familiar e educativa para promoção da interação dos pares com o Raman.
	‘PIIP Desenvolver o trabalho com pares ‘	
	‘Promover o convívio entre pares (idas a parques infantis públicos durante os fins de semana) integrando assim novos estímulos de convívio entre pares ‘	
	‘Idas a parques infantis públicos durante os fins de semana) integrando assim novos estímulos de convívio entre pares’	

<b>Legenda</b>	
<b>TSES Vanessa</b>	
<b>TSES Joana</b>	
<b>TIP Ana</b>	
<b>TSES João</b>	

### **3.2. Discussão dos resultados**

No presente ponto, irão ser discutidos os resultados anteriormente apresentados fazendo o cruzamento com revisão de literatura inserida no enquadramento teórico.

Os resultados emergem através dos PIIP’S construídos a partir da entrevista semiestruturada aos participantes desta investigação, com a finalidade de encontrar resposta à questão de partida da investigação, isto é, qual o contributo do técnico superior de educação social na construção de respostas no âmbito de intervenção precoce?’’.

Neste sentido, a descrição dos resultados será efetuada a partir dos objetivos traçados por cada RC.

Para uma melhor leitura, a problemática do caso em exposição foram divididas categorias e subcategorias igualmente apresentada a casa técnico, ao qual cada RC observou, refletiu e priorizou a sua intervenção.

Posto isto, a primeira categoria a ser analisada é a instabilidade familiar, que remete a questões socioeconómicas e de responsabilidade parental do agregado familiar (AGF) face ao Raman.

Nesta medida, os três TSES revelam necessidade de articulação com parceiros no sentido de encaminhamento de respostas sociais que ajudem a combater as necessidades básicas de vida, por sua vez a TIP considera como prioridade a possibilidade de acionar apoios sociais numa vertente mais direta de apoios terapêuticos através do subsídio de educação especial que contribuirá no atraso de desenvolvimento do Raman.

A teoria de Maslow propõe que os fatores de satisfação do ser humano dividem-se em cinco níveis dispostos em forma de pirâmide A base da pirâmide compreende as necessidades de nível baixo, que são as necessidades fisiológicas e de segurança; o topo da pirâmide é constituído pelas necessidades de nível alto, representantes da busca pela individualização do ser, são as necessidades sociais, de estima e de autorrealização. (Maslow,1962).

No que diz respeito a responsabilidade parental referente assiduidade e acompanhamento nas consultas, todos os RC consideram importante o seu acompanhamento à família numa primeira fase, dando lhes assim segurança, posterior revelam estratégias de capacitação e responsabilidade, no sentido de responsabilizar as famílias garantido as evidências da sua presença, dando o exemplo, solicitação de comprovativo da consulta, assim como, pedido dos comprovativos das próximas.

De seguida, a categoria exposta refere-se a comunicação do raman e do AGF, ao frequência da resposta é 6 dos TSES perante 2 da TIP ao qual não responde nesta categoria De acordo com Soler (2014, p. 54), podemos verificar que o conceito de empoderamento é uma construção multinível que consiste em aproximações práticas e aplicativas, processos de ação social, tendo resultados individuais e coletivos.

Face ao exposto, os TSES relatam a pertinência da capacitação familiar em comunicar em português, sendo algo que consideram como obstáculo no desenvolvimento do raman, assim como, na comunicação perante os outros intervenientes do processo, como podemos verificar, San Pedro (2006), referenciado por Soler (2014),” o empoderamento relaciona-se com a participação comunitária, a deliberação coletiva, a ideia plena de cidadania. “

Para finalizar, a última categoria remete a investigação para o comportamento social e adaptativo do Raman, nomeadamente na capacitação do AGF em ser mais participativo e envolvente no processo de desenvolvimento do Raman, os dados revelam que os três TSES consideram importante desenvolver competências parentais através de estratégias que promovam interação familiar, enquanto a TIP não se manifesta nesta categoria.

Assim, considera-se que o TSES deve ser um ator social, um educador e um mediador social. Desta forma, como educador deve apresentar àqueles com quem trabalha diversas alternativas a fim de construir projetos que sejam a resolução efetiva dos problemas apresentados, nomeadamente na gestão das relações interpessoais e intergrupais. (Carvalho e Baptista 2024)

Relativamente as relações e interações sociais com os pares, todos os técnicos consideram importante a promoção da interação dos pares com Raman que seja realizada em diferentes contextos, como afirma Bronfenbrenner 2012, citado por Coelho et al.2020, o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e assenta em bases de continuidade e mudança de características biopsicossociais do individuo e enquanto grupo, estabelecendo-se através das suas interações tendo em conta a pessoa, o contexto e o tempo.

## **Considerações Finais**

A educação é a base de cada sujeito, ao qual o define para o resto da vida. Neste sentido, a educação deve estar atenta às desigualdades sociais e devera ser um espaço de oportunidades para todos, independentemente da sua condição física, psíquica, social, cultural ou económica.

A educação deve ter em consideração a individualidade de cada pessoa assim como os seus contextos envolventes.

No que diz respeito, à intervenção precoce, a intervenção atempada é essencial numa promoção de desenvolvimento nas áreas chave da criança, assim como capacita a criança e a família para experiências de vida, conseguindo não só a redução do absentismo escolar, como promover o sucesso escolar de cada criança.

Com a elaboração desta investigação, conclui-se que a educação especial e educação social podem se completar em diferentes áreas do seu saber, na medida em que os papéis dos docentes de educação especial e do técnico superior de educação social interligam se no seu campo de trabalho e de intervenção nas escolas.

Apesar de trabalharem em domínios diferentes da educação, na medida em que o docente de educação especial tem que aplicar praticas e estratégias pedagógicas inclusivas e a sua prática centra-se numa dimensão formal, por outro lado o TSES intervém no âmbito da educação não formal, podendo também contribuir nos planos individuais de cada criança no âmbito da IPI.

A praxis do TSES em contexto de IPI é uma mais valia, pois como podemos verificar através dos resultados obtidos, o TSES olham para criança enquanto um todo, capacitando as suas famílias para o futuro. Dão importância não só ao desenvolvimento da criança, mas igualmente asseguram que as suas necessidades básicas estão devidamente asseguradas, dando à Família bases seguras para o futuro.

Cada vez mais, os casos que surgem na IPI, são crianças e famílias imigradas ao qual chegam ao nosso país a procura de resposta de uma vida melhor, neste sentido é cada vez mais oportuno a capacitação e o empoderamento nestas famílias ajudando as não só a organizar a sua vida, assim como a lidar/cuidador face as necessidades do seu filho , para que o futuro da criança que estamos acompanhar esteja assegurado, tanto a nível de desenvolvimento como na integração no país , como na dinâmica familiar em que a criança esta inserida.

Por sua vez, percebemos que a TIP não valoriza tanto esta capacitação e empoderamento da família, valorizando mais o atraso de desenvolvimento da criança e criando um plano de apoio mais terapêuticos que ajudarão no progresso destas dificuldades.

Desta forma e sendo as ELI constituídas por equipas multidisciplinares na diferente área, faz cada vez mais sentido existirem TSES na sua constituição, para que possam contribuir na construção destas respostas e fazer pensar que é a família que continuará sempre acompanhar a criança e que esta deve ser tanto desenvolvida e capacitada assim com a criança.

No que diz respeito às dificuldades sentidas ao longo desta investigação prende-se essencialmente na redução da amostra e na auscultação dos TSES devido a estarem profissionalmente ativos e foi difícil a conclusão dos prazos para entrega dos PIIP’S.

Por fim, como estudos futuros proponho, o alargamento da amostra tanto nos TSES como dos TIP; elaboração de um estudo comparativo do funcionamento das Eli em zonas geográficas diferentes e comparar o estudo de casa de uma criança com as mesmas características de referenciação do Raman numa família que se enquadra numa classe média-alta.

## **Bibliografia:**

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa* (3.ª Edição ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

APPLEQUIST, K. L., & BAILEY, D. B. (2000). Navajo caregivers' perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*,

BAIRRÃO, J., & ALMEIDA, I.C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Ministério da Educação.

BARDIN, LAURENCE. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMINI, C. W. *Motivação nas organizações*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BOAVIDA, T., AGUIAR, C., & MCWILLIAM, R. A. (2018). A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (Eds.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce* (pp.5-26). Centro Interdisciplinar de <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.044> Estudos Educacionais

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos* (orientados por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela). Porto: Porto Editora.

BUTCHER, R. L., & GERSCH, I. S. (2014). Parental experiences of the “time together” home visiting intervention: an attachment theory perspective. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 1-18.

CAMARGO, S. P. H., & B, C. A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e*

CAMILO, C. & GARRIDO, M.V. (2013), *Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão*. *Análise Psicológica*, 3 (21), pp.245-268

CARIDE, J.A.; GRADAÍLLE, R., & BELÉN CABALLO, M<sup>a</sup> (2015). De la Pedagogia social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos - Pedagogía Social y Educación Social*, 148 (XXXVII), 4-11

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A.D. & BAPTISTA, I. (2004). Educadores Sociais – Uma Identidade profissional em construção in Educação social: Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora.

COELHO F., CARVALHO F., & MUCHARREIRA, P. R. (2020). Educação Social: Espaço de Desenvolvimento Pessoal e Social. IN s. Lauxen, I. Virgolin, & M. Silva (Orgs.). Práticas socioculturais sociedade contemporânea.

COELHO, F., & CARVALHO, F., & MUCHARREIRA, P. (2019). Educação Social: Espaço de Desenvolvimento Pessoal e Social. Instituto Superior de Ciências Educativas. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

CORREIA, F., MARTINS, T., AZEVEDO, S., DELGAGO, P. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional – Acedido em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6384/1/ART\\_DelgadoPaulo\\_2014.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6384/1/ART_DelgadoPaulo_2014.pdf)

CORREIA, L. M. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para

CORREIA, L. M. (2008) Inclusão e necessidades educativas especiais (2.ªEd. Revista e Aumentada). Porto: Porto Editora

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Acedido em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

DÍAZ, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. Revista Lusófona de Educação. 7, pp.91- 104.

Direção Geral da Saúde (DGS). (2020). Sistema Nacional de Intervenção Precoce. <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/introducao.aspx>

DUNST, C. (2000). Revisiting “rethinking early intervention”. Topics in Early Childhood Special Education, 20 (2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>

DUNST, C. J (2006). Parent-mediated everyday child learning opportunities: I. foundations and operationalization. CASEinPoint, 2(2), 1-10.

DUNST,C & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361-375  
educadores e professores. Porto: Porto Editora.

ESPE-SHERWINDT, M. E. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency, and evidence. *Support for Learning(SLF)*, 23 (3), 136-143.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467.9604.2008.00384>

FIGUEIREDO, A. (2008). Envolvimento familiar no processo educativo da criança com incapacidades: Perceção dos educadores de ensino especial e dos encarregados de educação. [Dissertação de Mestrado não publicada]. ISPA-Instituto de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

GIL,Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GONSALVES, E. P. (2003). Iniciação à pesquisa científica. 3. ed. Campinas: Alínea.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

JETER-TWILLEY, R., LEGUM, H., & NORTON, F. (2007). Parental and community involvement in schools: Does socio-economic status matter?  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496815.pdf>

KORFMACHER. J., GREEN, B. L., STAERKEL F., PETERSON, C., Cook, G., Roggman, L., . . . Schiffman, R. (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. *Child and Youth Care Forum*, 37, 171 196.

LOPES, J. (org.). (2012). *Escolas singulares: Estudos Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

MARCH [Cerdá]; & MARTI X. (2007). La educación social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social*, nº 14 (3), 33-52.

Marques, R. (1991). *A escola e os pais: Como colaborar?* Texto Editora.

MASLOW, A. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MARCONI, M. de A;LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MCWILLIAM, P. J. (2012). Conversar com as famílias. In R. A. McWilliam, *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 143-163). Porto Editora.

McWilliam, R. A (2010). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 224-231.

McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention: Strategies for supporting young children with disabilities. Brookes.

McWilliam, R. A., Maxwell, K. L., & Sloper, K. M. (1999). Beyond “involvement”: Are elementary schools ready to be family-centered. *School Psychology Review*, 28, (3), 378 – 394.

MENEZES , HENRIQUE et all. (2019). *Metodologia Científica. Teoria e aplicação na Educação à Distância*. Petrolina: Universidade Federal do Vale de S. Francisco. Acedido em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf>

MINAYO, M.C.S., 1998. O Desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. P-74-75. São Paulo: Editor Hucietec/Rio de Janeiro: ABRASCO.

MORREIRA A., Sá, P., & COSTA, A. (2020). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação.

PEREIRA, A., & SERRANO, A. M. (2010). Abordagem centrada na família em intervenção precoce: Perspetiva histórica, conceptual e empírica. *Revista Diversidades*, 27, 4-11. [http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/dwn\\_pdf\\_ACrescer\\_27.pdf#page=4](http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_ACrescer_27.pdf#page=4)

PIMENTEL, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação*. Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI, 2023). O que é a Intervenção Precoce na Infância (IPI). <https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>

SOLER, P., PLANAS, A., Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas. A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de 95 Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 49- 77. doi:10.7179/PSRI\_2014.24.03

SOUSA,L.D.,MARQUES,J.M.,FIRMINO,C.F.,FRADE.,VALENTIM,O.S. &ANTUNES,A.V(2018).Modelos de formulação da questão de investigação na prática baseada na evidencia.

TEGETHOF M. A. (2007). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. [Dissertação de Mestrado não publicada].

TIMÓTEO, Isabel; BERTÃO, ANA. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação, Sensos*, Vol.2, nº 1, pp. 11-26

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades

UNESCO (1996) Educação – Um Tesouro a Descobrir. S. Paulo: Cortez Editora.

UNESCO (2022). REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS, Um novo contrato social para a educação. Acedido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

YIN, R. K. Estudo de caso: planeamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

#### **Legislação consultada:**

Decreto-Lei n.º 281/2009. (2009). Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância [Sistema Nacional de Intervenção Precoce na infância]. *Diário da República*, I Série. N.º 193 (09-10 06), 7298–7301.

Despacho Conjunto nº 891/99. Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. *Diário da República – II Série*, nº 244 – 19 de outubro de 1999, pp15566 15568.

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social  
na construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

## **Anexos**

**Anexos:**

**Anexo 1: Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce**



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE**

**PIIP**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Proc Nº: \_\_\_\_\_

---

Nome do Pai/Mãe/Rep. Legal \_\_\_\_\_

Contactos \_\_\_\_\_

---

Equipa Local de Intervenção (ELI)  Lisboa Central Ocidental

Coordenador da ELI \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Contactos \_\_\_\_\_

Responsável de Caso \_\_\_\_\_

Contactos \_\_\_\_\_

---

Data do início do PIIP \_\_\_\_\_

Datas Previstas para a Avaliação \_\_\_\_\_ Junho de 2025

\_\_\_\_\_  
Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**1. IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS ENVOLVIDOS NO PIIP**

Nome	Actividade/Função/Outro	Serviço a que pertence	Contacto

**2. REGISTO DOS ENCONTROS/REUNIÕES DA FAMÍLIA COM OS TÉCNICOS**

Quem esteve presente	Motivo	Local	Data

**3. COM QUEM VIVE**

Nome	Parentesco	Idade	Observações

\_\_\_\_\_  
Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental

---



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**4. PESSOAS COM AS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR**

Identificação	Contacto

**5. SERVIÇOS COM OS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR**

Identificação	Contacto

**6. A FAMÍLIA (Necessidades/Prioridades da Família)**

Preocupa-se	É capaz de resolver	Prezisa de ajuda	Data

\_\_\_\_\_  
Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo N.º 103, 9º andar 1900-136 Lisboa  
Email: eli.lccocidental@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**7. O.....**

Gosta de.....	Onde	Quando	Com quem	Data

**8. AVALIAÇÃO DO Dinis NA FAMÍLIA**

Instrumentos usados na avaliação	Aplicados por...	Local	Data

\_\_\_\_\_  
Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo N.º 103, 9º andar 1900-136 Lisboa  
Email: eli.lccocidental@gmail.com

## Anexo 1: Continuação do Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Cognição			
Atenção/ concentração			

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Motor			
Motricidade Global			
Motricidade Fina			

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Linguagem e Comunicação			
Linguagem compreensiva			
Linguagem expressiva			

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Autonomia			

Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo N.º 103, 9.º andar 1900-138 Lisboa



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Socialização			


  

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comportamento			
Cumprimento de regras			

OUTROS DADOS RELATIVOS À SAÚDE

Ver	
Ouvir	
Outros	

Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo N.º 103, 9.º andar 1900-138 Lisboa





Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**9. Objetivo do PIIP** Data: Junho de 2025

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégias)	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação

Níveis de avaliação: NA - Deixou de ser **objetivo**/necessidade 1- **Objetivo** não atingido 2- **Mantém-se o objetivo** 3- **Objetivo** foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família 4 - **Objetivo** parcialmente atingido 5- **Objetivo** atingido de acordo com a satisfação da família

Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo N.º 103, 9.º andar 1900-138 Lisboa  
Email: [elj.lisboa.central.ocidental@gmail.com](mailto:elj.lisboa.central.ocidental@gmail.com)  




Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância  
**PLANO DE TRANSIÇÃO**

O(A)  vai frequentar a Creche/Jardim de Infância/Escola/Outra situação a partir de  /  /

O que precisamos de desenvolver a partir de  /  /

(6 meses antes da mudança de contexto)

Ações a desenvolver com a criança	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Ações a desenvolver com a família	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Com a creche/jardim de infância (exceto outra situação)	Quem faz?	Quando	Local	Observações

Tipo de informação	Quando	com quem

Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo, nº103 - 9.º 1900-138 Lisboa  
Telefone: 21 410 90 00 Email: [elj.lisboa.central.ocidental@gmail.com](mailto:elj.lisboa.central.ocidental@gmail.com)

Faça duplo clique para ocultar espaço em branco

## Anexo 1: Final do Modelo de Plano Individual de Intervenção Precoce



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**A PREENCHER PELA FAMÍLIA**

✓ Participámos na elaboração do PIIP	<input type="checkbox"/>
✓ Estamos de acordo com o PIIP	<input type="checkbox"/>
✓ Concordamos em fazer parte desta equipa e em colaborar na implementação do PIIP	<input type="checkbox"/>
✓ Temos em nosso poder um exemplar deste plano	<input type="checkbox"/>

Assinatura dos pais ou seu representante legal: .....

.....

Data...../...../.....

---

**ASSINATURA DOS OUTROS ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO PIIP**

Nome	Assinatura

Data...../...../.....

---

ELI Lisboa Central Ocidental  
Rua Carvalho Araújo, nº103 - 9º 1900-138 Lisboa  
Telefone: 21 810 50 00 Email: [eli\\_lco@csalameda.mn-saude.pt](mailto:eli_lco@csalameda.mn-saude.pt)

16

Documentos oficiais do Sistema Nacional de Intervenção Precoce.

*“Os contributos dos Técnicos Superiores da Educação Social na construção de respostas no âmbito de intervenção Precoce.”*

## **Apêndices**

## **Apêndices**

### **Apêndices 1 : Caracterização do Estudo de Caso: Raman**

Raman menino de 3 Anos , referenciado à ELI – Lisboa Ocidental , pela Escola através da Educadora do Pré-escolar , devido atraso global de desenvolvimento ( Linguagem , social e adaptativo. Estrutura educativa que frequenta: Pré-escolar Ipss em lisboa.

**Preocupações da Escola** - Dificuldade que apresenta na má compreensão da linguagem oral, não respondendo adequadamente, assim como a sua expressão verbal que é impercetível em qualquer situação, seja individual ou em grupo.

Outras dificuldades verificam-se na participação nas atividades, que todas as compreensões dos objetivos da atividade não são compreendidas por ele. A Relação entre pares é pouco desenvolvida não manifestando interesse em interagir com os pares ou até o adulto.

**Preocupações da família** - A Mãe referiu que neste momento já não está preocupada porque o Raman “antes estava atrasado na fala, mas agora já fala tudo em nepalês e inglês, e também já vai falando em português. Sabe as cores, os animais, as letras; quando está a ver desenhos animados vai comentando com a Mãe o que está a ver, por exemplo “Olha o urso está a dormir...”. Em casa cumpre ordens simples por exemplo “vai buscar água...põe o copo na mesa.”

Em casa a família fala em nepalês e vê desenhos animados em inglês.

A Mãe referiu que o Raman nasceu no tempo do Covid e ficou muito tempo em casa com a mãe, o que na sua opinião foi prejudicial para o seu desenvolvimento. Questionada diversas vezes, quando é que o Raman iniciou a frequência de creche ou jardim de infância, sem sucesso na compreensão da pergunta, respondendo sempre “ele hoje não foi à escola porque está doente”

## **Apêndices 1: Continuação da caracterização do Estudo de Caso:**

### **Raman**

#### **Dificuldades Identificadas entre Família e Escola**

- **Instabilidade Familiar do contexto Familiar**

Raman chegou a Portugal com a mãe a 1 ano,, desde desse momento tanto o pai como a mãe estão desempregados, vivem num quarto alugado numa casa partilhada , em que o espaço é muito restrito . Na altura do Covid e devidas às dificuldades financeiras a mãe vinha a ipss buscar comida para o jantar e para o fim -de-semana, para que assim as necessidades básicas do raman ficassem asseguradas. Neste momento, tanto a mãe como o pai vão fazendo uns ‘’ biscates ‘’, sendo que a mãe costuma fazer limpezas no Centro social.

- **Comunicação do Raman e da família**

Raman acaba por não se expressar em nenhuma língua, apesar de identificar as cores e números em inglês, a sua oralidade não perceptível, pois em casa fala nepalês, vê bonecos em inglês e na escola a comunicação é em português. O seu discurso é impercetível.

Devido a esta barreira linguística também é difícil a comunicação com a família , apesar de falarem inglês a compreensão muitas vezes é comprometida , não entendo de forma é que poderão ajudar o Raman .

Interferindo também na comunicação em contexto hospitalar (consultas de desenvolvimento) esta ponte entre escola – hospital, no sentido de ser explícito as preocupações de cada uma das partes, e o passos seguintes necessários a executar (como por exemplo, a avaliação do raman) .

Esta interferência da comunicação afeta na intervenção dos técnicos envolvidos, pois os pais acabam por não compreender não só o que deriva este atraso de desenvolvimento do menino e de que forma o podem ser agentes participativos neste processo.

## **Apêndices 1: Finalização da caracterização do Estudo de Caso: Raman**

### **Dificuldades Identificadas entre Família e Escola**

- **Comportamento Social e adaptativo**

O Raman não compreende o que lhe é pedido, mesmo através dos gestos teve dificuldades em perceber (o que já se nota uma evolução – o sinal do não já identifica) , tem algumas estoriotipias e não consegue estar quieto em atividades de grupo, acabando por deambular pela sala .

Já começa a ter mais relação com alguns amigos, mas não faz brincadeira entre pares. Brinca sozinho e muitas vezes sempre com mesmo objeto (Carro )

Não imita gestos, nem tenta verbalizar sons / palavras através de músicas.

Sendo necessário reorganizar o raman nos passos de cada tarefa, tentando sempre que ele olhe nos “olhos” do adulto para que perceba o que é pretendido fazer.

### **Diligências que fez relativamente ao ponto anterior (apoios que teve/tem):**

O Raman é seguido no Centro de Saúde de Lisboa, com médico a recurso que encaminhou o Raman para o Hospital Dona Estefânia para consulta de Desenvolvimento agendada para junho de 2024.

## **Apêndices 2: Guião de entrevista aos participantes desta investigação**

- 1- Contextualização da entrevista:** âmbito da entrevista, descrição da fase da entrevista, descrição os objetivos e finalidade desta entrevista.
- 2- Contextualização Individual:** Nome , idade, o que levou a escolher a sua área de formação
- 3- Contextualização Profissional:** Área de formação; quanto tempo de formação, profissionalmente os caminhos que percorreu; atualmente o que faz profissionalmente.
- 4- Contextualização Do Caso:** (ver apêndice 1)
- 5- Quadro do PIIP ( ver anexo 1 ) para delineamento da intervenção:**

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quando pensamos atingir
			Junho de 2025

Todas as entrevistas foram realizadas no mês de Março e Abril 2024 através de reunião Zoom.