

ANTÓNIO V. BENTO  
(org)



# A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

## OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

# A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO  
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

*“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.*

*Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).*

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:  
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

---

## **AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A INTERVENÇÃO PRECOCE**

---

**Marlene Rodrigues**

Infantário Semi-internato de Santa Clara

**Maria João Beja**

Centro de Competência de Artes e Humanidades

Universidade da Madeira

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a intervenção precoce caracterizou-se por avanços consideráveis no seu domínio, fruto de um conjunto de influências práticas, conceptuais e teóricas, pelo que as vantagens dos programas de intervenção precoce, entendidas como medida preventiva para a criança e para a família, assim como no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, parecem ser sentidas por todos os intervenientes.

Assim, importa perceber quais as práticas mais adequadas e eficazes no âmbito da intervenção precoce, através da auscultação dos indivíduos implicados no processo, e atendendo a que os educadores de infância constituem um contexto natural de vida das crianças e que estes desempenham um papel fundamental e primordial na identificação e sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, o estudo das suas percepções torna-se preponderante para a caracterização e compreensão das práticas da intervenção precoce.

Contextualizando historicamente os primeiros programas de intervenção precoce, estes surgiram nos Estados Unidos da América, nos anos 60 do século XX. Nesta altura assistiu-se ao desenvolvimento de programas de educação compensatória como forma de abordar a situação da criança com necessidades educativas especiais ou em risco. Estes programas, apelidados de educação compensatória, tinham como objectivo principal quebrar o ciclo da pobreza, sendo por isso dirigidos às crianças em idade pré-escolar que eram consideradas em risco desenvolvimental pelo baixo estatuto sócio-económico das suas famílias(Almeida, 1997; Pimentel, 1999).

Os anos 70 do século XX caracterizaram-se pela grande difusão de programas destinados a crianças em situação de risco estabelecido ou em risco biológico, predominando uma abordagem behaviorista ou comportamental (Almeida, 2000; Shonkoff&Meisels, 1990). Consta-se que estes programas já revelavam uma preocupação em envolver crianças com deficiências ou incapacidade e que possuíam um carácter funcional (Meisels&Shonkoff, 2000; Pimentel, 1999, 2005; Tegethof, 2007).

Verifica-se que dos programas de intervenção precoce implementados nestas décadas emerge uma preocupação essencialmente centrada na criança e na sua condição de deficiência ou de risco associada e na capacidade reparadora que o ambiente podia ter na qualidade do desenvolvimento da criança (Veiga, 1995).

Nos anos 80 do século XX assiste-se a uma maior individualização dos programas, não deixando, contudo, de se considerar o envolvimento das famílias, procurando uma abordagem interactiva, no sentido em que a criança e a família, são clientes do serviço, e em que tanto o serviço como a família trabalham com a criança (Simeonsson, 1988).

A década de 90 é assinalada como o ponto de viragem para uma abordagem centrada na família e uma vez que a criança faz parte de um sistema mais alargado, a família passa a ser considerada como receptora e agente activo do programa de intervenção (Almeida, 2004). É a família, enquanto conjunto de indivíduos interdependentes, que passa a ser a unidade de avaliação/intervenção (Pimentel, 2004). Deste modo, a intervenção tem que se dirigir à família como um todo e a finalidade do técnico terá de ser, manter e melhorar o bem-estar da unidade familiar no seu conjunto (Bailey & McWilliam, 1993).

Numa perspectiva histórica verificamos que ocorreu uma evolução gradual de uma primeira geração de programas centrados na criança, para programas centrados na família e na comunidade, enquanto terceiro parceiro da intervenção. Do mesmo modo, a prestação de serviços evoluiu para uma prática transdisciplinar, baseada na colaboração entre serviços e recursos da comunidade e desenvolvida nos contextos naturais de vida das crianças e das famílias (Tegethof, 2007).

Actualmente, o termo intervenção precoce não se traduz num constructo unitário, nem designa uma forma específica de intervenção (Almeida, 1997; Pimentel, 1999). Na verdade, o termo encerra em si diferentes tipos de prestação de serviços que variam em função de factores, tais como, as necessidades da criança, as necessidades ou preferências da

família, os recursos disponíveis ou o modelo teórico dos técnicos (Almeida, 1997).

No entanto, de um modo global, a intervenção precoce é entendida hoje como um conjunto de serviços e apoios que visam a promoção do desenvolvimento de crianças, em idades precoces, com deficiências, incapacidade ou com atraso de desenvolvimento e a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a das suas famílias. Para além do que estes serviços desenvolvem em parceria com a família, podem ser prestados em diferentes contextos (Almeida, 2004; Tegethof, 2007).

Em termos da filosofia subjacente aos programas de intervenção precoce, os modelos de referência teórica que melhor se enquadram no modelo de prestação de serviços centrados na família, estão englobados na perspectiva sistémica e ecológica.

Deste modo, a abordagem sistémica contribuiu para transformar a forma de perceber o papel da família na intervenção precoce ao colocar a tónica no fortalecimento da família, no desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades e ao atribuir ao técnico uma função catalisadora, e para pensar os sistemas como estando todos interligados entre si e que por isso as acções que afectam um dos membros terão efeitos nos restantes indivíduos que pertencem ao sistema (Almeida, 2000; Pimentel, 2004, 2005).

A perspectiva transaccional (Sameroff & Chandler, 1975) ao evidenciar os efeitos que as transacções que se estabelecem entre a criança e os que a rodeiam, principalmente com os pais e educadores, possuem no desenvolvimento, abriu a possibilidade de se alterar as condições de risco associadas à criança, através da manipulação dos factores ambientais (Tegethof, 2007).

O modelo ecológico veio salientar a importância de compreender a criança nos seus contextos de vida diária, pelo que os actuais programas de intervenção precoce defendem uma avaliação e intervenção a decorrer nos contextos de vida da criança, utilizando práticas desenvolvimentalmente adequadas e integradas na sua rotina diária (Pimentel, 2004, 2005; Tegethof, 2007).

Tendo por base os princípios enunciados por todos estes modelos teóricos, os principais pontos-chave que servem hoje de enquadramento e suporte às práticas da intervenção precoce são eles: (i) a importância do contexto para a compreensão do desenvolvimento humano; (ii) a visão do indivíduo enquanto agente activo do seu próprio desenvolvimento; (iii) a

interrelação existente entre os diferentes níveis do sistema desenvolvimental ou ecológico; e (iv) a compreensão da mudança como consequência das interações e trocas estabelecidas entre o organismo e o meio (Tegethof, 2007).

Na prestação de serviços de intervenção precoce existem três princípios centrais que são considerados fundamentais, a saber: uma intervenção centrada na família, uma intervenção focada nos ambientes de aprendizagem naturais da criança e uma intervenção baseada na colaboração e coordenação de serviços e de recursos.

Numa intervenção centrada na família procura-se, então, enfatizar as forças e potencialidades da família, valorizar as suas escolhas e decisões e desenvolver uma intervenção individualizada com base numa relação de colaboração estreita entre pais e profissionais (Dunst, Trivette, & Deal, 1994).

A intervenção deverá ser desenvolvida em ambientes naturais, individualizada, inserida nos contextos de vida da criança, família e comunidade, envolvendo todos os parceiros interactivos e as práticas de intervenção deverão possuir uma perspectiva funcional em termos de aprendizagem (Pimentel, 2004; Tegethof, 2007).

Já as práticas de intervenção baseadas nos recursos (Mott, 2005; Mott&Dunst, 2006; Trivette, Dunst, &Deal, 1997), são entendidas como um conjunto de estratégias que visam mobilizar e proporcionar, às crianças e famílias, apoios e recursos que respondam às suas necessidades e prioridades.

## **METODOLOGIA**

De um modo geral, o objectivo desta investigação consistiu em fazer um levantamento das percepções dos educadores de infância sobre a intervenção precoce. Mais especificamente pretendeu-se conhecer o tipo e grau de informação que os educadores de infância possuem sobre a intervenção precoce quer ao nível conceptual, quer ao nível processual e ainda conhecer as suas expectativas relativamente ao apoio que o serviço de intervenção precoce pode prestar.

Dos objectivos delineados, decorrem as seguintes questões de pesquisa:

- Qual o tipo e grau de informação que os educadores de infância têm acerca do serviço de intervenção precoce?

- Os educadores de infância têm formação em intervenção precoce?
- Que experiências têm os educadores ao nível da intervenção precoce?
- Quais as expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce?

### **Participantes**

Para constituir a amostra deste estudo foram considerados todos os educadores de infância do ensino regular que se encontram actualmente a desempenhar funções em estabelecimentos públicos de educação (creches e infantários) do concelho do Funchal, que colaboram com o serviço de intervenção precoce do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal (CAP Funchal).

O número total de educadores de infância nesta situação é igual a 78 sujeitos. Optou-se por inquirir todos os sujeitos ficando a amostra final deste estudo constituída pelo número de respondentes (53), 50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. 5 dos participantes exerciam funções na Creche “A Cegonha” (9,4%), 15 no Infantário “O Sapatinho” (28,3%), 11 no Infantário “O Carrocel” (20,8%), 20 no Infantário “Os Louros” (37,7%) e 2 na EB1/PE Imaculado Coração de Maria (3,8%).

### **Instrumento**

Para a consecução desta investigação foi construído um questionário para o efeito, constituído por perguntas do tipo fechado e aberto, dicotómicas e em escala do tipo *likert*. A construção deste questionário foi realizada de acordo com os procedimentos recomendados na literatura sobre o tema (Almeida & Freire, 2007; Hill & Hill, 2005).

A versão final deste questionário ficou constituída por 24 questões, relativas à caracterização sócio-demográfica do educador, ao conhecimento e informação sobre a intervenção precoce, à formação em intervenção precoce, à articulação com a equipa de intervenção precoce e às expectativas em relação ao tipo de apoio que a intervenção precoce pode prestar.

## **Procedimentos**

Numa primeira fase foi estabelecido o contacto com a Direcção Regional de Educação da Madeira a fim de obter autorização para o desenvolvimento da investigação. Este pedido foi realizado através de uma carta, que explicitava em que consistia a investigação, os seus respectivos objectivos e quais os infantários e creches a que se destinavam a investigação, salvaguardando as questões éticas associadas, sendo anexado um exemplar do instrumento a ser utilizado.

Concedida a autorização, o passo seguinte consistiu em marcar uma reunião com cada director(a) dos estabelecimentos de ensino visados pela investigação, com o objectivo de dar a conhecer os objectivos da investigação, averiguar quantos educadores de infância exercem funções no respectivo estabelecimento e pedir a colaboração no sentido de encaminhar os questionários aos educadores.

Assim sendo, foi entregue a cada director(a) um envelope aberto destinado a cada um dos educadores com o questionário. Junto a cada questionário foi também uma breve carta que explicitava a natureza e os objectivos da investigação, salvaguardando as questões éticas inerentes, bem como as indicações para a devolução do questionário. As indicações fornecidas foram que, uma vez preenchido o questionário, os educadores deveriam colocá-lo no envelope, fechá-lo e entregá-lo novamente ao(a) director(a). Finalmente, os questionários foram recolhidos junto dos directores do estabelecimento de ensino.

## **RESULTADOS**

De acordo com as questões de pesquisa, os resultados mostram que acerca da informação sobre a intervenção precoce, os educadores, na sua quase totalidade (94,3%) conhecem o serviço de intervenção precoce do CAP Funchal e 75,5% conhecem a forma de entrar em contacto com esta. Já no que diz respeito ao conhecimento dos formulários de referência/sinalização, 52,8% dos educadores mostrou ter conhecimento destes. Sobre a facilidade de contactar e de se articular com a equipa deste serviço, os educadores classificaram o contacto e articulação como sendo efectuados de forma suficiente.

A este propósito, o estudo de Franco e Apolónio (2008) expôs que os educadores titulares sabiam da existência das equipas de intervenção precoce e que conheciam a forma de as contactar, considerando esse

contacto fácil e reconhecendo a importância das fichas de sinalização nesta articulação.

Centrando-se na formação em intervenção precoce, os resultados obtidos mostram que 50,9% dos educadores revelaram ter tido formação em intervenção precoce na sua formação de base e que cerca de metade (43,4%) têm formação contínua nesta área.

Inclusive são os educadores que têm formação contínua em intervenção precoce que se sentem mais preparados do que os educadores que não têm, para identificar e acompanhar crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao nível das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção.

Pode-se constatar ainda que são os educadores de infância mais novos (entre os 25 e os 35 anos) que mais têm formação contínua em intervenção precoce (47,8%) e que esta frequência vai diminuindo conforme a idade aumenta, pelo que a formação não é homogênea nas diferentes classes etárias.

Os resultados de alguns estudos realizados no âmbito da intervenção precoce em Portugal têm vindo a evidenciar que as práticas da intervenção precoce têm sido dificultadas pela falta de formação contínua em intervenção precoce (Carrapatoso, 2003; Mendes, Pinto, & Pimentel, 2010; Pereira & Serrano, 2009; Pimentel, 2005; Ruivo & Almeida, 2002).

Ruivo e Almeida (2002) apontaram no seu estudo que para a maioria dos educadores a formação em intervenção precoce não foi contemplada no currículo da formação de base nem na formação complementar, e mais, que esta lacuna que se prende com as necessidades relativas à formação vai mais além da formação em intervenção precoce, abarcando quase a totalidade da temática genérica da educação especial.

No seu estudo, Carrapatoso (2003) acrescentou que na área da intervenção precoce, encontram-se graves deficiências ao nível da formação de educadores, quer inicial, quer complementar ou em serviço, limitando-se esta formação quase a participações pontuais em conferências, congressos e seminários. À semelhança destes resultados, verificou-se que a maioria dos educadores que tem formação contínua tiveram essa mesma formação há mais de 5 anos (15,1%) e que a maioria dos educadores só teve 6 horas de formação.

**Tabela 1.** Comparação entre formação em intervenção precoce e conhecimento ao nível das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção.

		Formação IP		Teste de independência <i>Qui-Quadrado (x2)</i>
		Não	Sim	
<b>Conhecimento das psicopatologias</b>	Nenhuma	n	11	p= .001
		%	36,7	
	Pouca	n	15	
		%	50,0	
	Suficiente	n	4	
		%	13,3	
Boa	n	-		
	%	-		
Muito Boa	n	-		
	%	-		
<b>Conhecimento das características das problemáticas</b>	Nenhuma	n	6	p= .002
		%	20,7	
	Pouca	n	14	
		%	48,3	
	Suficiente	n	8	
		%	27,6	
Boa	n	1		
	%	3,4		
Muito Boa	n	-		
	%	-		
<b>Conhecimento das estratégias de intervenção</b>	Nenhuma	n	7	p=.002
		%	24,1	
	Pouca	n	15	
		%	51,7	
	Suficiente	n	6	
		%	20,7	
Boa	n	1		
	%	3,4		
Muito Boa	n	-		
	%	-		

Outras autoras referem ainda que as lacunas na formação pré e pós-graduada dos técnicos das várias categorias profissionais envolvidos na intervenção precoce, é um dos aspectos que pode explicar práticas que não se enquadrem nos modelos teóricos da intervenção precoce e que as mudanças necessárias nas práticas de intervenção precoce são

maioritariamente dificultadas pela falta de formação específica em intervenção precoce (Pereira & Serrano, 2009; Pimentel, 2005).

Ao nível das experiências que os educadores têm em intervenção precoce, verificou-se que grande parte das crianças com NEE que os educadores têm na sala, tem 3 anos (9,5%), registando-se também crianças com 2 anos e com menos de um ano de idade, indicativo de que tem vindo a existir uma detecção e encaminhamento mais precoce das situações. De entre as problemáticas mais sinalizadas pelos educadores no decurso da sua prática, as dificuldades da linguagem foi a problemática mais referida (79,2%), sendo por isso os terapeutas da fala os segundos profissionais com que os educadores se articulam mais (41,5%).

**Tabela 2.** Problemáticas mais sinalizadas pelos educadores

Problemáticas	n	%
Atraso global de desenvolvimento	39	73,6
Risco de atraso grave por causas biológicas	7	13,2
Risco de atraso grave por causas familiares/sociais	18	34,0
Perturbações da linguagem	42	79,2
Perturbações do espectro do autismo	16	30,2
Alterações do comportamento	22	41,5
Hiperactividade e défice de atenção	25	47,2

Quanto ao facto de consultarem outros parceiros do contexto educativo no momento de sinalização de uma criança, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente (96,2%). Os parceiros do contexto educativo que os educadores costumam consultar são os educadores especializados (92,5%), seguindo-se os directores do estabelecimento de ensino (66%), os pais (56,6%) e os psicólogos (20,8%).

Sobre o trabalho em equipa, num estudo de Ruivo e Almeida (2002) concluiu-se que o trabalho em equipa inter e transdisciplinar era realizado de forma insuficiente. No entanto, outros estudos têm vindo a revelar que os profissionais têm-se preocupado cada vez mais em pedir a colaboração de outros técnicos (psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais) e que o foco da intervenção, tem passado a centrar-se igualmente nos pais, nos educadores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e noutros profissionais (Franco & Apolónio, 2008; Pimentel, 2005). Aliás, Carrapatoso (2003) evidenciou no seu estudo uma certa consciência por parte das educadoras da necessidade de incluírem a família nos programas.

No que respeita às expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce, a média mais alta situou-se no ponto respeitante à detecção precoce de problemas de desenvolvimento, ou seja, os educadores pensam que é ao nível da detecção precoce que a intervenção precoce pode ajudar mais. Por outro lado, os educadores pensam que a intervenção precoce pode ajudar menos na obtenção de um maior conhecimento das famílias, item que obteve a média mais baixa.

Assim sendo, os itens onde os educadores mostraram mais concordância em relação à ajuda que a intervenção precoce poderia prestar foram aqueles que se centravam mais no trabalho individual com a criança. Os itens que já não alcançaram tanta concordância diziam respeito ao trabalho com outros profissionais, com a família e com a comunidade.

## **CONCLUSÕES**

Como principais conclusões pode-se enunciar que sobre a informação acerca do serviço de intervenção precoce, os resultados obtidos mostram que os educadores na sua quase totalidade conhecem o serviço de intervenção precoce do CAP Funchal e na sua maioria conhecem a forma de a contactar. Só metade dos educadores mostrou conhecer os formulários de referência/sinalização, o que sugere que os educadores têm conhecimento do serviço de um modo global mas já não conhecem tão bem procedimentos e práticas mais específicas do serviço, sendo importante também pensar em acções dirigidas a estes profissionais com o sentido de dar a conhecer os procedimentos mais específicos, tão essenciais para a sinalização e encaminhamento.

Sobre a formação, estes dados parecem ser um bom indicativo de que estes profissionais têm vindo crescentemente a se preocupar com a formação, conscientes da necessidade de adequar e qualificar as suas práticas e de adquirir novos conhecimentos e competências continuamente.

Não obstante, quando se procura verificar especificamente se os educadores que têm crianças com NEE na sala têm formação em intervenção precoce, os resultados mostram-nos que 40% dos educadores que não têm formação contínua em intervenção precoce têm crianças com NEE na sala, dado importante para reflectir visto que a formação em intervenção precoce assume-se importante para o desenvolvimento de práticas educativas que vão ao encontro das problemáticas diagnosticadas.

Ora estes dados levam-nos a pensar que embora tenha havido um acréscimo na aquisição de formação contínua por parte dos educadores, ainda é necessário continuar a investir na área da formação, especialmente em áreas como o conhecimento das psicopatologias, das características das problemáticas e das estratégias de intervenção, áreas em que os educadores revelaram ter pouca formação, no sentido de se uniformizar práticas e colmatar as dúvidas e necessidades destes profissionais.

Como sabemos, a formação é primordial para a adequação e qualificação das práticas e para a aquisição de novos conhecimentos e competências, sendo por isso prioritário proporcionar momentos de formação e de supervisão, especialmente para os educadores que têm crianças com NEE na sala.

Na articulação com outros parceiros, os educadores mostraram uma forte consciência da importância da articulação com outros profissionais e outros parceiros do contexto educativo, sendo que no entanto, os pais não são tão consultados como por exemplo, os educadores especializados ou os directores dos estabelecimentos de ensino.

Nota-se que apesar de os educadores terem esta consciência, constata-se que os pais e outros profissionais, elementos que se encontram fora do estabelecimento de ensino, são os menos contactados no momento da sinalização, transparecendo a ideia de que os educadores contactam preferencialmente os parceiros com quem têm aparentemente mais facilidade de contacto numa perspectiva mais interior ao sistema educativo do que exterior. Aqui importa igualmente pensar que sendo os educadores um elo importante de ligação entre a escola e a família e representando diariamente a articulação com os pais, só metade dos educadores refere consultar os pais quando pretende sinalizar uma criança.

No que respeita às expectativas dos educadores de infância em relação ao apoio que pode ser prestado pelo serviço de intervenção precoce, os itens onde os educadores mostraram mais concordância em relação à ajuda que a intervenção precoce poderia prestar foram aqueles que se centravam mais no trabalho individual com a criança. Os itens que já não alcançaram tanta concordância diziam respeito ao trabalho com outros profissionais, com a família e com a comunidade.

Apesar dos dados apelarem a uma visão tradicional em que a criança é exclusivamente o foco da intervenção, começa-se a esboçar uma compreensão da intervenção precoce mais alargada, considerando o seu trabalho com as famílias e com a comunidade, apesar de ser ainda necessário uma mudança de enfoque da intervenção precoce, privilegiando

tanto a criança como os seus sistemas envolventes, sendo que neste aspecto a formação assume um papel preponderante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, I., C. (1997). A perspectiva ecológica em intervenção precoce. *Cadernos do CEACF*, 13/14, 29-40.

Almeida, I., C. (2000). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócioeducativo. *Cadernos CEACF*, 15/16, 55-74.

Almeida, I., C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22 (1), 59-66. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a07.pdf>.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bailey, D. B., & McWilliam. (1993). The search for quality indicators. In P. J. McWilliam, & D. B. Bailey (Eds.), *Working together with children and families - Case studie in early intervention*. Baltimore: P. Brookes Publishing.

Carrapatoso, M. T. (2003). *Subsídios para o estudo da intervenção precoce centrada na família: quais as percepções dos técnicos?* Tese de Mestrado. Retirado de: [http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10426/4/6044\\_TM\\_01\\_P.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10426/4/6044_TM_01_P.pdf)

Dunst, C., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families—Methods, strategies and practices*. Cambridge: Brookline Books.

Franco, V., & Apolónio, A. M. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo: Criança, família e comunidade*. Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo, Instituto Público. Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/otic/bitstream/10174/1787/1/extra1.pdf>.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A continuing evolution: In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mendes, M. E., Pinto, A. I., & Pimentel, J.S. (2010). *Qualidade das práticas em Intervenção Precoce: uma prioridade*. Retirado de: [http://www.actasnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc\\_3.pdf](http://www.actasnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_3.pdf).

Mott, D. W. (2005). Characteristics and consequences of resource-based intervention practices *CASEmakers*. Retirado de: [http://www.fippcase.org/casemakers/casemakers\\_vol1\\_no5.pdf](http://www.fippcase.org/casemakers/casemakers_vol1_no5.pdf).

Mott, D. W., & Dunst, C. J. (2006). Influences of resource-based intervention practices on parent and child outcomes. *CASEinPoint*. Retirado de: [http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint\\_vol2\\_no6.pdf](http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no6.pdf).

Pereira, A. P., & Serrano, A. M. (2009). Práticas centradas na família em intervenção precoce: um estudo nacional sobre práticas profissionais. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c341.pdf>.

Pimentel, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 22 (1), 143-152. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a15.Pdf>.

Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 22 (1), 43-54. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a05.pdf>.

Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Retirado de: <http://www.atencioemprana.com/ElDocumentsAT/Interven%E7ao%20Focada%20na%20Familia.Pdf>.

Ruivo, J. B., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo de práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=30758&img=218>.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*. (vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early intervention* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de: <http://assets.cambridge.org/052158/471X/sample/052158471XWSN01.pdf>.

Simeonsson, R. J. (1988). Evaluating the effects of family-focused intervention. In D.B. Bailey Jr, & R. J.Simeonsson (Eds.), *Family assessment in early intervention*. Columbus: MerrillPublishing Company.

Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/47/1/TESE%20TEGE1%20-%2017453.pdf>.

Trivette, C., Dunst, C., & Deal, A. (1997). Resource-Based Approach to Early Intervention. In S. K. Thurman, J. K. Cornwell, & S. K. Gottwald (Eds.), *Context of Early Intervention - Systems and Settings*. Baltimore: Paul H. BrookesPublishing.

Veiga, M. E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação: Estudo introdutório*. Porto: O Fio de Ariana.