



**Família,  
Educação e  
Desenvolvimento  
no séc. XXI**

**Olhares  
Interdisciplinares**



# **Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI**

## **Olhares Interdisciplinares**

### **Organização**

Natália Ramos  
Elisabete Mendes  
Ana Isabel Silva  
José Porfírio



**INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
de PORTALEGRE**



Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI:  
Olhares Interdisciplinares

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:

© 2012, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Organizadores: Natália Ramos, Elisabete Mendes, Ana Isabel Silva, José Porfírio

Capa e composição Lopo Pizarro

Maior de 2012

ISBN: 978-989-96701-3-6

**Com o apoio de:**



# Intervenção Precoce na Infância enquanto processo de inclusão e de desenvolvimento social

JOAQUIM GRONITA

## Resumo

Em Portugal, a Intervenção Precoce na Infância tem sofrido uma rápida evolução na sua operacionalização, refletindo a apropriação de algumas teorias e modelos internacionais que a enquadram, assim como a evolução de valores e princípios, consubstanciada nas diferentes Declarações Universais. O movimento da educação inclusiva emergiu em Portugal, nesta última perspetiva evolutiva. Na apropriação dos modelos e práticas recomendados internacionalmente, importa contemplar as dimensões culturais e sociais específicas que caracterizam o povo português, com especial evidência para o grau de participação das famílias, a sua atitude e modo como exercem a cidadania. O fortalecimento das famílias portuguesas para lidar com a situação problemática que estão a vivenciar, respeitando a sua cultura, é imprescindível para que a intervenção dos profissionais não se constitua como mais um grande fator de stresse para as famílias/crianças.

O constructo social de inclusão, por oposição ao de exclusão das pessoas em situação de desvantagem, é muito recente. Começa a alicerçar-se nos anos 70 do século XX e poderemos compreendê-lo ainda num processo de desenvolvimento e de construção social. Confere-se assim que, num curto espaço de tempo, identificam-se diferentes orientações e práticas relativas à maneira como a sociedade ocidental tem encarado a intervenção com as crianças pequenas com deficiência e as respetivas famílias. O assistencialismo, a reabilitação, a educação especial, a integração, a inclusão constituem alguns termos que transparecem uma evolução concetual e pragmática em relação a esta matéria.

Num panorama internacional, na segunda metade do século XX, independentemente do valor obtido pelo Índice de Desenvolvimento Humano, e de forma mais ou menos participativa, podemos entender que os países enquadram-se numa movimentação política que procurava estabelecer acordos e convenções, que recomendavam a apologia de valores internacionais. Ainda na sequência das duas Grandes Guerras, urgia a manutenção e garante da paz internacional.

É neste contexto político que a Organização das Nações Unidas tem, até aos nossos dias, proclamado várias convenções que procuram estabelecer orientações e práticas que garantam os direitos humanos, tendo vindo a especificá-los em vários domínios.

Especificamente no que diz respeito à criança, a agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento, a UNICEF, em 1989, aprova o documento que enuncia os direitos fundamentais de todas as crianças e evidencia no artigo 23º “as crianças com deficiência têm direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento pessoal possível”.

Mais tarde, em 1994, poderemos ler nos princípios orientadores da Declaração de Salamanca, proferida pela mesma organização internacional, “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto reflete-se no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades”. A mesma declaração esclarece ainda nos seus princípios orientadores que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Nesta mesma linha, em 2002, a Declaração de Madrid alerta que “as medidas visando, originalmente, a reabilitação do indivíduo de forma a ‘adaptá-lo’ à sociedade tendem a evoluir para uma conceção global que reclama

a modificação da sociedade para incluir e adaptar-se às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência”.

O impacto desta política internacional está associado a uma multidimensionalidade de fatores específicos de cada país que, conjuntamente, têm caracterizado e apropriado percursos diferentes nos diversos países.

Nos Estados Unidos da América, o crescimento económico dos anos 50 e 60 facilitaram a aplicação dos conceitos teóricos provenientes do saber científico à educação e, especificamente, à área da educação especial e da intervenção precoce. Com objetivos determinados para o combate à pobreza, surgiram os primeiros programas de intervenção precoce que refletiam o sonho americano, isto é, quebrando os ciclos de pobreza, seria possível proporcionar igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas origens sociais. Tratavam-se dos chamados programas compensatórios (Bairrão, 2003; Gronita, 2008). Estes primeiros programas ainda não eram destinados às crianças com deficiência, o que só veio a acontecer um pouco mais tarde, ao se estabelecerem quotas nos programas de compensação, para este tipo de população. Também para estas crianças urgia criar oportunidades de desenvolvimento. Como referimos noutra texto “assistia-se nestes primeiros tempos a uma intervenção medico-terapêutica centrada exclusivamente na estimulação das áreas deficitárias da criança” e desta forma seriam compensadas as “poucas oportunidades desenvolvimentais características do seu meio social” (Gronita, 2008).

Ao refletirmos sobre a sociedade portuguesa dessa época, nomeadamente se tivermos em conta os indicadores sociais evidenciados por “classes sociais e estratificação social; relações capital/trabalho; relações Estado/sociedade civil; estatísticas sociais; padrões sociais de reprodução social, etc.”, concluiremos que se tratava de uma sociedade semiperiférica do sistema mundial, isto é, uma “entidade social ‘anómala’”, pois entende o autor que “Portugal não pertence” nem ao “primeiro mundo” nem ao “terceiro mundo”, tendo iniciado em 1969 uma fase de transição “e que consiste na renegociação, conduzida pelo Estado, da sua posição no sistema mundial, depois de se terem esgotado, tanto no plano económico como no plano político, tanto ao nível interno como ao nível internacional, as condições em que assentara a sua anterior posição”. Neste contexto restritivo, do ponto de vista económico e de produção de conhecimento científico, a educação especial não constituía uma prioridade e as ações pontuais que ocorriam eram incorporadas nas ações assistencialistas da época.

As primeiras alusões relativas ao atendimento a crianças/famílias com deficiência, entre os 0 e os 6 anos de idade, apontam exatamente para final dos anos 60, nomeadamente para uma experiência de apoio a pais

de crianças invisuais, de âmbito nacional, concretizada pelo Serviço de Orientação Domiciliária do Instituto de Assistência a Menores, pertencente ao então Ministério da Saúde e Assistência (Bairrão & Almeida, 2002; Veiga, 1999). Apesar de enquadrada por um contexto assistencialista e por o modelo médico, constituiu uma inovação no panorama português.

Já em pleno contextos pós-revolucionário, na década seguinte, surgem as primeiras experiências com cariz educacional que constituíram os primórdios das atuais práticas inclusivas para esta faixa etária. A partir de 1976, a Cercizimbra, num movimento antecipatório das recomendações teóricas e práticas atuais, já desenvolvia uma experiência de integração de crianças com necessidades educativas especiais na sua valência de jardim-de-infância, cujas orientações pragmáticas implicavam intervenção no grupo “recetor de crianças”, pois já concebiam que “integrar não é colocar” e que seria necessário intervir no contexto (Campos, Dantas, Gronita, Casaca, Ramos, & Fortuna, 1991; Gronita, 1996). Igualmente num movimento antecipatório, disponibiliza a sua equipa multidisciplinar para o apoio aos outros estabelecimentos de ensino pré-escolar do concelho, na altura todos da rede solidária, sempre que estes se vêm confrontados com crianças com necessidades educativas especiais e para os quais têm dificuldades de adequar as suas práticas pedagógicas.

Dois anos mais tarde, em 1978, a APPCDM de Lisboa, funda a Creche “A Tartaruga e a Lebre” que inicia a primeira experiência de integração de crianças com deficiência mental, antes dos 3 anos de idade (Lebre, P., Paixão, F., Carreira, R. Filipe, S. & Silva, T., 2009).

No entanto, ao longo dos anos, as convenções internacionais têm vindo a orientar e a convergir as conceções e aproximando as práticas dos diferentes países, relativamente ao atendimento às crianças com deficiência e às suas famílias, inclusivamente nos dois países acima mencionados. Curioso será mesmo notar que, com pontos de partida completamente diferentes, isto é a eliminação dos ciclos de pobreza nos Estados Unidos da América e o assistencialismo às crianças com deficiência em Portugal, a convergência não se focaliza apenas na intervenção na problemática da deficiência, tanto mais que num contexto ainda mais recente e no âmbito europeu, na Cimeira de Lisboa, “...foi assumido o compromisso de produzir um impacto decisivo na erradicação da pobreza e da exclusão social. O principal vetor político deste objetivo estratégico e desta estratégia de cooperação na promoção de políticas inclusivas e de combate à pobreza e exclusão social assentou ... no domínio da proteção e inclusão social” (PNAI, 2006).

Assim, enquadrados pela evolução dos (1) acordos entre as nações e dos valores contidos nas diferentes Declarações Universais, (2) as políticas de cada país,

(3) as teorias e modelos decorrentes do pensamento científico e da evidência, agilmente disseminadas pela globalização, (4) e as práticas organizativas das respostas sociais, que conseqüentemente se foram alterando ao longo dos anos, deram lugar a percursos diferentes na implementação de respostas e atendimento das crianças com necessidades especiais e das suas famílias, inclusive nos dois países acima mencionados.

Apesar desta divergência, assinalam-se pontos de confluência que também importa analisar. Entre estes pontos de convergência, evidencia-se a intervenção centrada criança. Mesmo com algumas décadas de diferença, esta perspectiva inicial foi comum, em ambos os países.

Em Portugal, nos projetos/serviços isolados que foram surgindo, esta perspectiva centrada na criança era de tal forma exclusiva que deu origem, nos primeiros tempos, à tradução do termo *early intervention*, pela designação inicial de estimulação precoce (Campos et al, 1991; Fonseca, 1989). Atualmente designada por Intervenção Precoce na Infância, é uma expressão que traduz uma evolução, à qual está associada a consolidação de algumas teorias e modelos internacionais, que têm constituído o quadro concetual deste tipo de intervenção e, por conseguinte, delineado a trajetória de confluência acima aludida.

Sistematizando, mais de duas décadas após o início deste tipo de intervenção nos Estados Unidos da América, na década de 80, quando naquele país se iniciavam os projetos de segunda geração, destinados também às famílias e às comunidades (Bairrão, 2003), dão-se os primeiros passos para a expansão deste tipo de respostas a nível nacional. Algumas iniciativas claramente centradas na criança, outras implementando serviços destinados aos pais, mas ainda com o objetivo de os ajudar a ser coterapeutas dos seus próprios filhos (Gronita, 1996).

Com esta viragem do foco de intervenção também para a família, a evolução dos modelos sistémicos ocorreu muito cedo a nível nacional, com especial relevância para o reforço do importante reconhecimento das famílias como unidade de intervenção e como principal fator promotor do desenvolvimento da criança, conforme são exemplo a aplicação do modelo *Portage* em Portugal, pela DESOIP (Almeida, 2009) e pelo PIIP (Boavida, 1995).

Neste último projeto, muito rapidamente se evoluiu desta perspectiva para a conceção centrada na família e na comunidade, promovendo a divulgação desta perspectiva teórica aos profissionais dos diferentes serviços que emergem no início da década seguinte, a década de 90.

Nesta última década, ao longo do país, passaram a coexistir modelos centrados na criança e modelos centrados na família, conforme verificam Bairrão e Almeida (2002).

Apesar deste desfasamento, à semelhança da evolução teórica internacional, verificam-se progressos a nível nacional, nomeadamente constatando-se que (1) a IPI foi caminhando para uma dimensão comunitária, reconhecendo o papel das redes de suporte social para a família e, conseqüentemente, para a criança; (2) entendendo o desenvolvimento, como conseqüente das inúmeras transações que a criança mantém nos diferentes contextos que constituem os seus cenários de vida; (3) conceito este, por sua vez, conseqüente do entendimento de desenvolvimento do ser humano numa perspectiva ecológica (Bairrão 2003; Gronita 2008).

Então, é a própria definição de IPI que transparece uma evolução. Esta passou a ser entendida como "... prestação de serviços a crianças do nascimento aos 5 anos, para promover a saúde e bem-estar da criança, potenciar as suas competências emergentes, minimizar os atrasos de desenvolvimento, remediar deficiências existentes ou emergentes, prevenir a deterioração funcional e promover as competências adaptativas dos pais e o funcionamento global da família".

Neste contexto evolutivo, em Espanha, a propósito do processo de reformulação e/ou implementação da rede de serviços de IPI, o Grupo de Atención Temprana clarifica que estas atividades "devem ser planificadas por uma equipa de profissionais de orientação interdisciplinar ou transdisciplinar" (GAT, 2003).

Mas alguns autores reforçam o entendimento de que a IPI é o conjunto de "apoios e recursos (...) para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que elas tenham um papel ativo neste processo" (Dunst e Bruder, 2002, cit. Breia, Almeida e Colôa, 2004).

Já com perspectiva semelhante aos modelos de 3ª geração desenvolvidos nos Estados Unidos da América, a European Agency for Development in Special Needs Education alerta para que "estas ações devem ser realizadas no contexto natural das crianças".

Como acima expusemos, à evolução do pensamento político e social juntou-se a evolução teórica-científica, numa permanente interação e influência mútua, convergindo para a atual perceção da problemática da IPI, mais homogênea em termos internacionais. E é neste contexto evolutivo e na apropriação desta conjuntura concetual que emerge e ganha consistência o movimento de inclusão.

Mas, com a multidimensionalidade de ações e de objetivos que decorrem das definições acima apontadas para a IPI, não é hoje concebível a existência de uma única teoria de referência para esta área de intervenção. Parece assim evidente, a necessidade da conjugação de várias perspectivas teóricas, pelo que se apontam quadros concetuais de referência para a IPI: (1) o contributo da

teoria sistêmica para a IPI, em que sistema é entendido como uma unidade (Hornby, 1992), um conjunto de elementos em interação, organizado em função do meio, das finalidades e em evolução. Entende-se, assim, que qualquer mudança num dos membros da família provoca alterações em todos os outros e uma intervenção em qualquer membro da família tem repercussões em toda a família. No entanto, uma intervenção ao nível do sistema familiar terá maior probabilidade de ter um maior impacto nos membros da família (Minuchin, 1974; Hornby, 1992); (2) o modelo transacional, para o qual o desenvolvimento resulta das trocas recíprocas entre a criança e os diferentes contextos de vida, isto é percebido como o resultado de uma relação contínua entre um organismo em mudança e um envolvimento em mudança (Hornby, 1992; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990); (3) a teoria de suporte social, de onde se evidencia a importância atribuída às redes de suporte social, tanto formais como informais, constituindo um fator de proteção familiar (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990; Ramos, 2004); (4) a ecologia do desenvolvimento humano, que entende a criança, a família e as instituições como componentes de um todo organizado e jamais poderão ser entendidas como unidades funcionais independentes, logo integra os modelos anteriores, mas conceptualizando e operacionalizando os diferentes contextos que vão influenciar o desenvolvimento da criança (níveis micro, meso, exo e macrosistemas) (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989, 1999, 2004). Numa primeira fase, dando ênfase à compreensão do “desenvolvimento da criança como resultado de interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida” (Bairrão, 1994) para depois adicionar o entendimento da interação recíproca e ao longo do tempo (Bronfenbrenner; 2004; Fonseca, 2005; Ramos, 2004).

Naturalmente, reconhecemos que estes quadros concetuais implicam uma abordagem inclusiva. Ou seja, (1) na perspectiva sistêmica, entende-se a organização familiar a partir das características das interações de cada um dos seus membros e através da dinâmica dos seus subsistemas. Mas destes, o extra familiar, isto é, aquele que caracteriza as relações com os outros sistemas, entendendo a família como um sistema aberto, adquire grande importância para a compreensão do pensamento inclusivo aplicado à IPI, na medida em que as respostas efetivadas neste domínio contemplam a influência do meio no desenvolvimento do indivíduo e na organização e dinâmica familiar e vice-versa. Como afirmam Sampaio e Gameiro (1985), “O grupo familiar deve ser relacionado com a comunidade que o rodeia, visto que a família está em contínua relação com o meio ambiente”. As noções de ‘empowerment’ e ‘enabling’ associadas à perspectiva sistêmica são um contributo para o pensamento inclusivo em IPI, pois têm sido desenvolvidas

no sentido de respeitar as necessidades e vontades das famílias, mas implicando o aumento da sua participação e responsabilização. (2) o modelo transacional, ocasiona o entendimento de que o desenvolvimento resulta das trocas recíprocas entre a criança e os seus diferentes contextos de vida, influenciando-se mutuamente (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990), o que, mais uma vez, reforça o pensamento inclusivo; (3) este pensamento é também reforçado com a importância atribuída pela teoria de suporte social às redes formais e informais de suporte social, (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990), que implicam mais possibilidades de práticas inclusivas, participativas e de coresponsabilização dos indivíduos/famílias. Estas redes de suporte, quando ativadas, constituem também um fator de proteção, uma vez que “as redes de suporte social operam a vários níveis e incluem as relações familiares próximas e alargadas e de amizade e os contextos de proporcionadores de suporte social” (Ramos, 2004); (4) o modelo ecológico do desenvolvimento humano, considerando a criança e a família inseridas num contexto sistémico alargado, onde não podem ser esquecidas a vizinhança, a comunidade e o sistema institucional e cultural envolventes (Bronfenbrenner, 1999, 2004), vem ainda ampliar mais o pensamento inclusivo.

Com menor divulgação, e conseqüente menor apropriação pelos profissionais de IPI, existem outros modelos ecológicos, que nos remetem para outras facetas da influência do meio no desenvolvimento da criança e no funcionamento e organização das suas famílias. Neste sentido, Ramos (1993, 2001, 2003, 2004) vem dando ênfase às influências culturais. Para a autora, as crianças e as suas famílias deverão ser consideradas e inseridas nos seus meios culturais, físicos, sociais e económicos específicos, em diferentes “nichos ecológico-culturais” e de desenvolvimento. Alerta-nos ainda a autora para a importância das etnoteorias, isto é das teorias populares, “sobre a criança, o seu desenvolvimento, a saúde e a educação”. Estas etnoteorias “contribuem para modelar as condições de desenvolvimento e educação e adaptação das crianças (...) influenciando as atitudes e os comportamentos dos pais e dos adultos face à criança, o tipo de cuidados, os estilos interativos e comunicacionais, as práticas educativas, assim como influenciam o próprio desenvolvimento e comportamento da criança” (Ramos, 2004, p. 201).

Por fim, Ramos (2004), enfatiza que ocorre a transmissão deste saber popular, isto é destas etnoteorias, de geração em geração.

Considerando esta dimensão cultural, importa dar especial atenção às características particulares do povo português e debruçarmo-nos sobre a adaptação das práticas de intervenção precoce recomendadas internacionalmente, mas tendo em conta a nossa cultura, nome-

adamente no que se refere ao nível de participação das famílias portuguesas na resolução dos seus problemas e dos problemas da comunidade a que pertencem, numa atitude e de exercício da cidadania, como pressupõem algumas das práticas recomendadas internacionalmente e alguns modelos estrangeiros que têm constituído inspiração para os promotores da Intervenção Precoce em Portugal. Esta participação, caracteriza ainda o pensamento inclusivo, que temos vindo a ponderar.

Daqui se depreende a necessidade de os profissionais de IPI aprofundarem os seus conhecimentos sobre a conjuntura social, económica e cultural que caracteriza a sociedade portuguesa da atualidade, assim como o seu trajeto evolutivo das últimas décadas.

Desta conjuntura, especificamos algumas problemáticas que constituem especial fonte de ponderação no processo de adaptação das recomendações internacionais à realidade portuguesa: (1) Portugal revela a taxa de pobreza das crianças superior a 20%, sendo mesmo de 25% para os rapazes, o que determinava, já na altura, a particularidade dos objetivos e das estratégias de intervenção das respostas de IPI portuguesas (Euronet e EFCW, cit. Ramos, 2004). (2) não têm existido programas específicos para a erradicação da pobreza e, pelo contrário, na atualidade, estima-se o aumento destes indicadores, face à crise económica; (3) do ponto de vista económico e enquanto país semiperiférico (Santos, 1985), detemos um atraso de desenvolvimento acentuado, caracterizado até aos anos 60 pelo atraso no processo de industrialização (dominantemente agrícola com alguns enclaves industriais); (3) no que respeita à intervenção social, evidencia-se o papel da sociedade civil, particularmente da Igreja, antes do 25 de Abril 1974 e depois desta revolução, a ação supletiva do Estado – Segundo Carmo (2007) atualmente verifica-se a Coexistência do Estado Providência (2 conceções para o entendimento da proteção social: neoconservadora e social-democrática); (4) menor participação das famílias portuguesas na resolução dos seus problemas e dos problemas da comunidade a que pertencem, com pouco enraizamento de participação social, participação democrática e de exercício de cidadania, quiçá decorrente das várias décadas de ditadura.

Logo, face ao exposto, evidencia-se a necessidade de as equipas de IPI programarem e definirem objetivos que transcendam as dimensões crianças, famílias e respetivos contextos e incidam também na própria intervenção social nas comunidades, claro que em parceria com os demais interventores sociais locais. Então, a intensificação e ampliação das preocupações relativas ao desenvolvimento social parecem reforçadas na adequação à realidade e cultura portuguesa das práticas recomendadas internacionalmente para a Intervenção Precoce.

Deste modo, as equipas de IPI portuguesas deparam-se com necessidades das famílias e das comunidades, para as quais apenas um processo de intervenção social vislumbra resolução ou atenuação.

Nesta dimensão, a perspetiva do Desenvolvimento Comunitário apresentada por Carmo (2007) conduz a uma participação ativa e democrática da população e à criação de uma solidariedade comunitária e institucional, logo, pertinente para adequar a implementação da IPI à realidade portuguesa, tanto mais que poderá constituir uma forma de potenciar as redes de suporte social, já contempladas nos quadros teóricos de referência para a IPI. O autor, alude a Anger-Egg para esclarecer que desenvolvimento comunitário é “uma técnica social de promoção do Homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação ativa e democrática da população no estudo, planeamento e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar os seus níveis de vida (...)”

Como já referimos noutro texto, em Portugal, a implementação da IPI tem-se debatido com a “necessidade de encontrar estratégias que levem à mudança de atitudes individuais e coletivas que permitam a aceitação e responsabilização comunitária por todos os seus membros independentemente das suas características pessoais” (Gronita, 1996), o que, por si só, justificaria a necessidade de intervenção comunitária. A integração desta dimensão nas equipas de IPI traduz-se numa dialética representada no seguinte esquema:

Concluindo, apesar da aprovação e forte aceitação das recomendações internacionais, urge adaptá-las e/ou interligá-las com a cultura de cada povo. O fortalecimento das famílias portuguesas para lidar com a situação problemática que estão a vivenciar, integradas nas suas rotinas de vida diária, respeitando a sua cultura é imprescindível para que a intervenção dos profissionais não se constitua como mais um grande fator de stresse das famílias, com as consequências que daí decorrem para o desenvolvimento da criança.

As características culturais da população portuguesa implicam a necessidade da IPI conter uma perspetiva inclusiva, cuja apologia é internacional, mas também uma perspetiva de desenvolvimento comunitário que a adequa à sua realidade social, económica e cultural.

A simbiose decorrente da dialética entre IPI e Inclusão, traduz-se na impossibilidade de implementar a primeira sem práticas inclusivas e de a segunda não poder existir sem aumentar os níveis de participação social das crianças e de participação e corresponsabilização das famílias.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2007). A Viragem Inclusiva. In Lima-Rodrigues, A. Ferreira, A. Trindade, D. Rodrigues, J. Colôa, J. Nogueira, et al., *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso* (pp.13-19). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, I. (2009). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Ausloos, G. (1996). A competência das Famílias: Tempo, Caos e Processo. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (2003). Apresentação. *Psicologia*, vol. XVII, nº 1, 7-13.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2002). Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, J. (1995). Um Processo Transdisciplinar e Inter-serviços. *Intervenção Precoce no Distrito de Coimbra. A Família na Intervenção Precoce da Filosofia à Acção* (pp. 13-24). Coimbra: Ediliber Gráfica.
- Breia, G., Almeida, I. C., & Colôa, J. (2004). Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187 – 249.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environment in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T.D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts*. Washington, American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (Ed) (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.
- Campos, A., Dantas, D., Gronita, J., Casaca, G., Ramos, P., & Fortuna, S. (1991). *Unidade Integrada de Atendimento à Infância*. Cercizimbra: não publicado.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário* (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels & J. P Shonkoff (Eds.) *Handbook of early intervention*. pp. 361-386. Cambridge: Cambridge University Press.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2003). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: um programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias
- Gronita, J. (1996). *Intervenção Precoce: a criança e a família*. Fenacerci Acedido a 21/05/2006 em [www.fenacerci.pt/infotec/docs/txt3163.doc](http://www.fenacerci.pt/infotec/docs/txt3163.doc)
- Gronita, J. (2008). *O anúncio da Deficiência da Criança e suas Implicações Psicológicas e Familiares*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, IP.
- Hornby, G. (1992). *Counselling Family Members as People with Disabilities*, In Sharon Robertson e Roy Brown, Chapman e Hall *Rehabilitation Counselling – Approches in the Field od Disability*, 7, 176-201,
- Lebre, P., Paixão, F., Carreira, R. Filipe, S. & Silva, T. (2009). *Educação entre pares na APPACDM Quinta dos Inglesinhos*, Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa, acedido a 14/01/2012 em [http://www.peermentor.org/pip/pt/appacd\\_case\\_study.pdf](http://www.peermentor.org/pip/pt/appacd_case_study.pdf)
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Plano Nacional de Acção para a Inclusão PNAI 2006-2008 (2006). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Ramos, N. (1993). *Maternage en Milieu Portugais Autochtone et Immigré. De la tradition à la Modernité. Un étude ethnopsychologique*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Paris Université René Descartes, Sorbonne, vol. I e II.
- Ramos, N. (2001). *Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35, 2). p. 155-178.

Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança. Uma perspectiva intercultural preventiva. In Pires et al. (org.) *Psicologia Sociedade e bem estar*. Leiria: Ed Diferença (161-177).

Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early Intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar* (2ª Ed). Lisboa: Edições Afrontamento.

Santos, B. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, vol. XXI, nº 87-88-89, 869-901.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soriano, V. (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das situações na Europa. Aspectos Chave e Recomendações*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.

UNICEF (1998). *Declaração dos Direitos da Criança*

UNICEF (1994). *Declaração de Salamanca*

UNICEF (2002). *Declaração de Madrid*

Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas. Uma visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

### **Joaquim Gronita**

Licenciado em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Mestre em Comunicação em Saúde, na Universidade Aberta, onde atualmente é Doutorando em Psicologia, especialidade Psicologia Clínica e da Saúde.

Concluiu a formação em Terapia Familiar Sistémica, na Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar.

Psicólogo na Cercizimbra de 1990 até 2009, onde implementou o Serviço Técnico de Intervenção Precoce (STIP) que coordenou durante 9 anos.

Colaborou com diferentes estabelecimentos de ensino superior tanto na formação inicial como em pós-graduações.

É investigador no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Atualmente, é Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Saúde, do Instituto Politécnico de Setúbal e Assistente Convidado na Universidade Aberta.

E-mail: jgronita@univ-ab.pt