

## A INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA BASEADA EM EVIDÊNCIA: SUBSÍDIOS DO ENFOQUE QUALITATIVO

### EVIDENCE-BASED PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION: THE CONTRIBUTION OF QUALITATIVE APPROACHES

Ana P. Antunes<sup>1</sup>

Joana O. Xavier<sup>2</sup>

África Borges<sup>3</sup>

Manuela Rodríguez-Dorta<sup>4</sup>

Elena Rodríguez-Naveiras<sup>5</sup>

María Cadenas<sup>6</sup>

Ana T. Almeida<sup>7</sup>

Cláudia Miranda<sup>8</sup>

**Resumo:** Neste trabalho pretende-se discutir o contributo da metodologia qualitativa na avaliação da eficácia dos processos de mudança quando se implementam programas psicoeducativos. Concretamente apresentam-se três recursos distintos: a) entrevista semiestruturada (construída a partir da abordagem fenomenológica e utilizada como avaliação pré-teste, pós-teste e follow-up num programa de educação parental); b) metodologia observacional (útil para avaliação formativa de programas e análise do processo de mudança de comportamentos ao longo dos programas); e c) Q-set da Resiliência Familiar (método misto, originalmente construído para a avaliação do funcionamento resiliente das famílias em risco psicossocial). Cada um dos recursos é discutido, ilustrando-se a sua utilização e a pertinência da sua aplicação no âmbito da avaliação da eficácia da intervenção psicoeducativa.

**Palavras-chave:** Metodologia Qualitativa; Programas Psicoeducativos; Avaliação.

**Abstract:** The main goal of this paper is to discuss the contribution of qualitative methodology for the assessment of the changing processes due to psychoeducational intervention. Three different resources are

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade do Minho (UM). Professora Auxiliar na Universidade da Madeira (UMa), Funchal, Portugal. E-mail: [aantunes@uma.pt](mailto:aantunes@uma.pt)

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira (UMa). Psicóloga na Secretaria Regional de Educação (SRE), Funchal, Portugal. E-mail: [joanaoliveiraxavier@gmail.com](mailto:joanaoliveiraxavier@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de La Laguna (ULL). Professora Titular na Universidade de La Laguna (ULL), La Laguna, Espanha. E-mail: [aborges@ull.edu.es](mailto:aborges@ull.edu.es)

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de La Laguna (ULL). Miembro del Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD), La Laguna, España. E-mail: [m.rodriguez.dorta83@gmail.com](mailto:m.rodriguez.dorta83@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de La Laguna (ULL). Professora Doutora-Assistente na Universidade Europeia das Canárias (UEC), La Orotava, Espanha. E-mail: [elena.rodriguez@universidadeuropea.es](mailto:elena.rodriguez@universidadeuropea.es)

<sup>6</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de La Laguna (ULL). Investigadora de Pós-doutoramento no Radboud University Medical Center, Nijmegen, Holanda. E-mail: [Maria.CadenasBorges@radboudumc.nl](mailto:Maria.CadenasBorges@radboudumc.nl)

<sup>7</sup> Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM). Professora Associada na Universidade do Minho (UM), Braga, Portugal. E-mail: [aalmeida@ie.uminho.pt](mailto:aalmeida@ie.uminho.pt)

<sup>8</sup> Mestre em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM). Psicóloga na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL), Guimarães Portugal. E-mail: [claudiassmiranda@gmail.com](mailto:claudiassmiranda@gmail.com)

presented: a) semi-structured interview (it was built considering the phenomenological approach and was used for a pre-test, post-test and follow-up assessment in a parenting educational programme); observational method (useful for training programmes assessment and analysis of the process of behavior change occurred over the programmes); and c) Q-set of family resilience (mixed method, originally built for the evaluation of the resilient functioning of psychosocial risk families). These resources are discussed and is stated the relevance of their application in the assessment of psychoeducational intervention.

**Keywords:** Qualitative Method; Psychoeducational Intervention; Assessment.

## 1 Introdução

Recentemente, tem-se assistindo não só na prática psicológica e educativa, mas também no exercício profissional noutros domínios do saber, à adoção do modelo da prática baseada em evidência. Este modelo, no âmbito da Psicologia, decorre da seguinte definição: “Evidence-based practice in psychology (EBPP) is the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture, and preferences” (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION PRESIDENTIAL TASK FORCE ON EVIDENCE-BASED PRACTICE, 2006, p. 273). Assim sendo, procura a melhoria dos serviços prestados pelos psicólogos, integrando os dados da melhor investigação disponível com a perícia do profissional, considerando os valores e preferências contextuais do paciente (BECK et al., 2014; LUEBBE et al., 2007).

Tal facto tem conduzido a uma procura crescente da integração entre a ciência e a prática, na intervenção psicológica, colocando desafios também no que respeita à formação dos futuros profissionais, ou seja, promovendo nos alunos universitários o desenvolvimento de competências de investigação e de competências técnicas (BECK et al., 2014; LUEBBE et al., 2007). Na realidade, uma das principais missões do ensino superior é a produção e transmissão de conhecimento. Assim sendo, o que se considera como conhecimento é fulcral para as universidades, sendo que, no caso das ciências sociais o que constitui conhecimento científico social revela-se, ainda, problemático (GRENWOOD; LEVIN, 2005). Contrapondo esse facto, Greenwood e Levin (2005) aceitam a noção de investigação-ação como “ciência” e rejeitam a separação entre a práxis e a teoria na pesquisa social. No entanto, ao reportar-se à evidência científica constata-se, ainda, alguma sobrevalorização da metodologia quantitativa à metodologia qualitativa, justificada sobretudo por algumas crenças e incompreensão dos investigadores na integração do contributo que ambas as abordagens podem permitir (MAXWELL, 2004). Acima de tudo, importa que o profissional seja capaz de procurar e analisar os dados dos estudos mais fiáveis, sendo que estes podem ser realizados de forma diversificada e

caraterizar-se, por exemplo, pelo recurso a métodos estatísticos, meta-análises ou estudos de caso (LUEBB et al., 2007). Na realidade, trabalhos de investigação, que apresentem rigor e qualidade reconhecida, podem ser encontrados numa matriz quantitativa ou qualitativa (BECK et al., 2014).

Alguma discussão tem surgido sobre a supremacia do modelo positivista na procura da pesquisa baseada em evidência, também no campo da educação, pois, de uma forma geral, nas ciências sociais a ênfase na causalidade é equacionada de outra forma, ou seja, os cientistas sociais preocupam-se sobretudo com os acontecimentos e os processos que os influenciam e não tanto com as diferenças estatísticas e as correlações; procuram os significados, as crenças, os processos mentais que podem estar subjacentes a um determinado mecanismo causal (MAXWELL, 2004).

A metodologia qualitativa aparece como uma forma de fazer ciência que caracteriza, essencialmente, as ciências sociais e que responde a essa preocupação de procura de significados e explicação de processos. Como refere Yüksel (2010) a investigação qualitativa também pode ser adequada na avaliação de programas de intervenção, referindo que as avaliações qualitativas

use qualitative and naturalistic methods, sometimes alone, but often in combination with quantitative data. The data for qualitative evaluation typically comes from fieldwork. The evaluator spends time in the setting under study—a program, organization, or community where change efforts can be observed, people interviewed, and documents analyzed” (YÜKSEL, 2010, p. 79).

Nesta procura de investigação científica de qualidade também se repercute a preocupação com a operacionalização do conceito de prática baseada em evidência, ou seja, os parâmetros de realização de investigação válida e fidedigna que permita, de facto, conduzir a uma melhor prestação de serviços (LEONARDI; MEYER, 2015).

Considerando esta breve introdução, o principal objetivo deste trabalho, partindo de um trabalho inicial preparado no âmbito de um minicurso sobre esta temática (ANTUNES et al., 2016), é ilustrar o contributo da metodologia qualitativa em investigação desenvolvida recentemente, através da apresentação de três processos distintos úteis na avaliação de programas de intervenção, ou seja, o recurso a entrevista semiestruturada, a metodologia observacional e o Q-set da Resiliência Familiar.

## 2 Recursos possíveis no âmbito da avaliação da intervenção

### 2.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista, segundo Woods (1999), não se resume a uma mera técnica de recolha de informação, pois mediante a sua aplicação ambas as partes envolvidas contribuem para a construção de uma realidade. Nesse sentido, a entrevista individual semiestruturada constituiu o método de recolha de informação indicado, na medida em que facilitou a expressão das opiniões e os pontos de vista dos entrevistados (FLICK, 2005).

No âmbito do programa de educação parental Grupo Laços de Inclusão (GLI), implementado junto de famílias de crianças/jovens com e sem necessidades especiais (NE), que frequentavam um grupo de dança inclusiva na Associação dos Amigos da Arte Inclusiva Dançando com a Diferença, na Madeira, recorreu-se, de forma complementar, à utilização de uma entrevista semiestruturada, construída a partir da abordagem fenomenológica, procurando conhecer e compreender o significado atribuído pelos pais à participação no GLI, e utilizada na avaliação pré-teste, pós-teste e follow-up (XAVIER, 2011).

De modo a orientar as entrevistas, considerando os objetivos do estudo, elaboraram-se dois guiões, um para o momento inicial, antes da intervenção, e outro para os momentos de final e de seguimento, depois da intervenção, que tiveram como função estabelecer um fio condutor, sem, contudo, introduzir rigidez na ordem ou obrigatoriedade da colocação das questões (BOGDAN; BIKLEN, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2005). Assim sendo, pretendeu-se explorar os seguintes tópicos: a dinâmica familiar e os estilos educativos, as conceções sobre deficiência e NE, as conceções sobre inclusão e as expectativas e os significados atribuídos à participação no GLI.

Participaram neste estudo 12 pais (três pais e nove mães) de crianças/jovens (nove com necessidades especiais e dois sem necessidades especiais), entre os 28 e os 64 anos de idade ( $M=44,3$ ;  $DP=11,94$ ).

Os dados das entrevistas foram inicialmente transcritos com recurso ao registo em áudio e posteriormente codificados, de acordo com as dimensões de análise deste estudo. Posteriormente, foi elaborada uma grelha síntese descritiva, dividida nas dimensões de análise, sendo que dentro de cada uma destas dimensões, o texto trabalhado e interpretado foi codificado em categorias e subcategorias, ilustradas a partir de citações dos

respondentes e quadros com o número de vezes (frequência) que essa categoria ou subcategoria foi evocada e correspondente percentagem (BARDIN, 2008).

A análise dos resultados, considerando os dados recolhidos pelo questionário Índice de Stress Parental (ABIDIN, 2003) e pelas entrevistas, permitiu evidenciar que os principais contributos do GLI denotaram-se ao nível do fortalecimento do sentimento de competência parental, do aumento da utilização de práticas educativas democráticas, da diminuição do stresse dos participantes, bem como de uma maior reflexão sobre deficiência, NE e inclusão. Mais especificamente, como exemplo do contributo do recurso à entrevista, apresentam-se os resultados gerais em quatro dimensões: a dinâmica familiar e os estilos educativos; as concepções sobre deficiência e NE; as concepções sobre inclusão; e as expectativas e significados atribuídos à participação no grupo.

*A Dinâmica Familiar e Estilos Educativos:* No âmbito da dinâmica familiar e estilos educativos, no pré-teste, os pais enfatizavam sobretudo a sua experiência parental, ao nível das emoções vivenciadas, das dificuldades sentidas, bem como das suas principais preocupações. Após a participação no GLI, os participantes apreciaram que mudanças ocorreram no seu sentimento de competência parental, “Sinto-me mais forte; ...percebi que devia ter feito mais do que fiz, mas não é tarde”, denotando que o contributo das sessões se fez sentir em termos de análise e reflexão do seu papel parental e reforço das suas forças e capacidades. No follow-up, continua a ser notória esta percepção de mudança no sentimento de ser pai e ser mãe e no sentido de autoeficácia no desempenho das funções parentais. Neste aspeto, os participantes referiram sentir mudanças subtis, pequenas, mas significativas, “Nós às vezes mesmo sem percebermos acabamos por nos modificar e muitas vezes para melhor”.

No que se refere às práticas educativas adotadas, mantiveram-se realçadas nos três momentos de recolha de dados, a coerência e a igualdade de atuação em relação aos filhos com e sem NE. No domínio das estratégias de gestão do comportamento, eram inicialmente reveladas estratégias democráticas, permissivas e autoritárias (BAUMRIND, 1991). Posteriormente à intervenção, verifica-se a passagem de práticas permissivas para uma vertente mais democrática, “Tenho conversado mais com ela, em vez de ficar calada...”.

Quanto à forma de atuação dos restantes familiares, predominava a dissonância ao nível das práticas educativas, o que segundo estes participantes dificultava o desempenho das suas funções parentais, categoria que não surge das narrativas dos pais nos momentos posteriores à intervenção, provavelmente pelo facto das suas próprias

práticas educativas terem sofrido pequenas alterações, o que poderá ter influenciado o modo de atuação dos outros elementos.

*As Concepções sobre Deficiência e Necessidades Especiais:* Nesta dimensão é destacado pelos pais, ao longo dos três momentos de recolha de dados, o significado atribuído ao termo deficiência e NE. No pré-teste, os pais realçavam aspetos alusivos à gestão emocional desta concepção e a um questionamento crítico sobre o seu significado, “Todos somos diferentes, não é?”. Nos períodos seguintes à intervenção, foram enfatizadas mudanças na concepção inicial, “Naquela coisa do julgar. Esse aspeto mudou”, bem como a continuidade da percepção anterior. Pondera-se, ainda assim, que a participação no GLI tenha contribuído para uma reflexão mais profunda sobre esta terminologia e seu significado.

Se o desconhecimento sobre as NEs era descrito como uma variável que agravou o impacto sentido aquando o nascimento e crescimento dos filhos, bem como a capacidade de enfrentar a situação, seguidamente à intervenção os participantes conseguem descentrar-se da sua própria vivência e utilizá-la como fonte de experiência e testemunho, apontando formas de colmatar a falta de informação, “alguém que se sentasse ao meu lado e dissesse isto é assim, assim (...) não como uma forma tácita porque cada caso é um caso, que, no seu ponto de vista, promoveriam uma melhor aceitação ...aceitar com positivismo”.

Enquanto o significado conferido às concepções sobre deficiência e NE atravessam os três momentos de recolha de dados, a narrativa interpessoal predomina apenas no pré-teste. Nesta altura, os pais realçavam, como fatores positivos, o apoio social recebido de familiares, amigos e conhecidos e o contacto com outros pais de crianças com NE, o que lhes possibilitou “descansar um pouco em relação ao futuro” (principal preocupação destes pais) e, como fatores negativos, os olhares e comentários transmitidos pela sociedade, factores assinalados como fonte de sofrimento.

Ao longo do discurso dos participantes face a esta dimensão percebe-se a resiliência destas famílias, a sua capacidade de adaptação e de mobilização de estratégias de *coping* relativamente às diversas situações de stresse e de adversidade com que foram deparando (WALSH, 2002).

*As Concepções sobre Inclusão:* Os dados recolhidos no contexto desta dimensão de análise permitem perceber que o significado atribuído à inclusão e a reflexão sobre a sua concretização surgem como transversais aos três momentos de recolha de dados. Se inicialmente os participantes expressavam percepções como desafio e potencialidade, nos

momentos posteriores à intervenção constata-se a ocorrência de mudanças nas concepções prévias, bem como a continuidade de outras. Em consonância com a dimensão de análise anterior, considera-se que tanto as mudanças, como a continuidade dos significados expressos refletem uma maior ponderação, análise, reflexão e crítica quanto ao sentido atribuído, que adquire um caráter mais sólido e fundamentado.

Quanto à concretização da inclusão, os participantes, no pré-teste, iniciaram o GLI a referir que a sua evolução, ou seja, a operacionalização da inclusão, tem sido lenta, “Devagarinho,” verbalizando algumas ideias e iniciativas promotoras, “mais informação (...) divulgação (...) telenovelas” e enfatizando a existência de grupos pró-inclusão, como o “Dançando com a Diferença”, enquanto exemplo de inclusão, “Eles tratam-se (...) como pessoas independentemente de serem trissomias ou cadeiras de rodas”. A inclusão escolar é também inicialmente enfatizada, com apontamentos sobre os seus benefícios e obstáculos.

No pós-teste, continua a surgir como fundamental o progresso ao nível da concretização da inclusão e, novamente, o mencionar do “Dançando com a Diferença” como exemplo de uma valência promotora de inclusão. Com uma maior distância temporal, no *follow-up* emerge a descrição de outros fatores promotores de inclusão. Considera-se, assim, que paralelamente às concepções sobre inclusão, também a reflexão sobre a sua concretização foi impulsionada pelo grupo, enquanto motor de ação, pois além de adotarem um cariz mais seguro, ancoradas em mais fontes de informação, estas perceções tornaram-se mais diversificadas, assumindo outros pontos da sociedade como importantes vértices de inclusão, “mais formação aos professores” e mais “oportunidades laborais”.

*As Expectativas e Significados atribuídos à participação no GLI:* As expectativas iniciais evidenciaram-se a um nível interpessoal em subcategorias como partilha (“a troca de sentimentos, de vivências”); convivência (“falar; ouvir”) e aprendizagem, a um nível de realização. No final do programa, a participação no grupo adquiriu um significado preponderante de partilha, “foi uma partilha de emoções”, de apoio social (“agora acho que temos todos um elo de ligação”), e de uma forma mais moderada de convivência, a um nível interpessoal (“As pessoas juntam-se e falam um pedacinho dos problemas de cada filho”). A um nível de realização, os pais atribuíram, com uma menor intensidade, o significado de aprendizagem à sua participação.

Surge, então, posteriormente à intervenção, uma nova subcategoria alusiva ao apoio social, considerando os pais que um dos motivos pelos quais este programa valeu

a pena foi pelo suporte sentido entre os vários elementos, dado coerente com a investigação nesta área que refere que um dos objetivos centrais destes programas é o fornecimento de suporte social (ALMEIDA; SAMPAIO, 2007; COUTINHO, 2004). Esta subcategoria também é perceptível na avaliação das sessões, quando os pais nomeiam maioritariamente como ponto mais útil e importante o apoio social, “laços que se vão criando entre todos”. No follow-up, a participação no grupo mantém o significado de partilha, seguido agora pelo de aprendizagem e com uma menor expressão de apoio social. A subcategoria convivência deixa de figurar no significado atribuído, evidenciando-se a subcategoria aprendizagem em relação à de apoio social.

A utilização da entrevista semiestruturada possibilitou ao investigador aceder aos significados que cada um atribui às experiências e fenómenos vividos e ao valor que atribui às perceções individuais, pelo que foi possível verificar, ainda, que os participantes percecionaram o grupo como uma rede de partilha, apoio e aprendizagem (XAVIER, 2011). No cômputo geral, os contributos do GLI evidenciaram um impacto com significado, o que reforça a importância da concretização de programas de educação parental, em contextos inclusivos.

## **2.2 Metodologia Observacional**

Quando se trata de avaliar comportamentos, o recurso à metodologia observacional aparece como uma forma rigorosa, flexível e útil para obter informação (MARTÍNEZ, 2013). Não só permite o estudo de comportamentos isolados como permite identificar padrões de comportamento. No entanto, à semelhança de outros enfoque metodológicos, não está isenta de enviesamentos (IBÁÑEZ, 1993) como os provenientes do sujeito observado, onde a reatividade do mesmo constitui o principal problema; os vieses oriundos no sistema de observação, como problemas de tipo técnico ou limitações no próprio processo de categorização; e os provenientes do observador, onde se incluem a sua história pessoal, as expectativas prévias ou erros na interpretação do sistema de categorias (ANGUERA, 1990; BEHAR; RIBA, 1993; QUERA; BEHAR, 1997; ANGUERA et al., 1999). Estes enviesamentos afectam a qualidade do registo na observação, o que requiere um controlo exigente dos dados, traduzindo-se num treino adequado dos observadores e a avaliação dos mesmo ao longo do processo de observação. Este último requiere a confirmação da fiabilidade tanto intra como inter observadores. Em relação ao instrumento de observação é importante assegurar a



homogeneidade e a validade do mesmo (CADENAS, 2015). Por outro lado, esta metodologia de requerer um grande investimento e o dispêndio de muito tempo, ainda que se tenham encetados esforços para aumentar a eficiência da observação (BLANCO; ANGUERA, 2000).

Implica um procedimento sistemático considerando os seguintes passos (ANGUERA; HERNÁNDEZ-MENDO, 2013): 1) definição do plano observacional a desenvolver; em função dos eixos referidos às unidades de estudo, temporalidade e dimensionalidade (ANGUERA; BLANCO; LOSADA, 2001); 2) elaboração e depuração do instrumento de observação (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS; BORGES; CADENAS, 2013); 3) amostra observacional intra e inter-sessões; 4) tomada de decisões sobre o registo, definição de parâmetros de registo e controlo da qualidade dos dados durante o mesmo (RODRÍGUEZ-DORTA; BORGES, 2016); 5) análise dos dados (FONTES et al., 2001); e 6) realização de relatório.

A metodologia observacional permite um estudo do comportamento espontâneo nos contextos naturais de ocorrência e em situações de interação, sendo de grande utilidade em âmbitos e ambientes diversos como, por exemplo, o Desporto, a Psicologia do Desenvolvimento, a Família e a Escola, e a Avaliação de Programas.

A avaliação de programas educativos poder acontecer de forma diversificada e, considerando a sua finalidade, pode ser denominada Diagnóstica, que tem por objeto conhecer o grau de preparação dos alunos, com o propósito de identificar dificuldades e identificar as causas de possíveis erros que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem (CRUZ, 2007); Sumativa, esclarece se se estão alcançando os objetivos que se pretendem alcançar, ou quais são os resultados obtidos; ou Formativa, avalia a implementação do programa e permite introduzir alterações em função das necessidades avaliadas, carências e dificuldades observadas (VENEY; KALUZNY, 1984; AGUILAR; ANDER-EGG, 1992; MOHR, 1992; SHIRATUDDIN; LANDONI, 2002). Esta última, também conhecida por Avaliação de Processo, determina se o programa se está a desenvolver segundo o plano previsto, sendo que o seu objetivo está relacionado a melhoria e otimização do mesmo (TEJADA, 1999), e compreende três aspetos: a satisfação dos participantes; como se desenrola o processo; e os comportamentos de quem implementa o programa (LÓPEZ DE La LLAVE; PÉREZ-LLANTADA, 2004).

Este procedimento é aplicável na avaliação de programas educativos. Claro está que, para se obterem melhorias nos processos de ensino-aprendizagem, há que partir do conhecimento da realidade da sala de aula. Uma boa forma de conhecer esta realidade

pode acontecer através da utilização da metodologia observacional na medida em que permite aprofundar os intercâmbios que se produzem dia-a-dia nas aulas (PIANTA; HAMRE, 2009).

O nosso grupo de trabalho tem desenvolvido instrumentos de observação, que permitem avaliar programas de intervenção psicoeducativos, focando-se tanto no comportamento dos professores como dos alunos. No que se refere ao primeiro caso, têm-se criado instrumentos para evidenciar como se comporta o docente em aula, enquanto desempenha a sua função educativa, enquadrado no Modelo de Funções Docentes (HERNÁNDEZ-JORGE, 2005), onde o comportamento que apresenta o educador tem uma função docente. Este modelo é constituído por nove funções: 1) organizativa, refere-se à planificação do ensino e ao controlo sobre o contexto; 2) comunicabilidade didáctica, a qual supõe a capacidade do docente para comunicar os conteúdos de modo que sejam compreendidos pelos alunos; 3) motivadora, o que indica a capacidade do docente para estimular os alunos à aprendizagem assim como a sua própria motivação para diversos aspetos do ensino; 4) interação, refere-se à relação docente-aluno, não só para gerar motivação mas, también, para corrigir erros e expandir a informação que se está a transmitir na aula; 5) controlo comportamental ou regulação do grupo, o que se relaciona com a gestão da sala de aula, a regulação/controlo do grupo, a ordem e a disciplina; 6) avaliação, a qual implica definir critérios para saber se se alcançaram os objetivos da aprendizagem e se se realizou de forma adequada o processo de ensino; 7) autoformação ou formação permanente, referindo-se à formação contínua do professor para o seu aperfeiçoamento profissional; 8) orientação para a aprendizagem, o que significa orientar os alunos na sua aprendizagem; 9) personalização da aprendizagem, o que supõe atender às diferentes características e qualidades dos alunos.

Os instrumentos de observação centrados na avaliação do comportamento do docente e baseados no modelo descrito anteriormente estão disponíveis no formato para avaliar o comportamento dos educadores em programas de educação não formal através do Protocolo de Observação de Funções Docentes - PROFUNDO, versão 2 (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011); para os primeiros anos do ensino básico, através do Protocolo de Observação de Funções Docentes na Educação Primária e Especial - PROFUNDO-EPE, versão 3 (RODRÍGUEZ-DORTA, 2015), e no ensino superior, através do Protocolo de Observação de Funções Docentes na Universidade - PROFUNDO-UNI, versão 3 (DÍAZ-HERNÁNDEZ, 2014). Estes materiais permitem não só uma valoração estática das condutas do professor mas, também, na medida em que

apresenta um enfoque avaliativo de processo, constatar claramente os aspectos mais fortes e os mais débeis do comportamento do docente, contribuindo para uma avaliação dinâmica, sendo que, a partir dela, se podem elencar recomendações de melhoria, claramente operacionalizadas, o que, em última instância, constitui o objetivo da avaliação realizada (ROMÁN; MURILLO, 2008). Nessa lógica, desenvolveram-se igualmente outros dois instrumentos de avaliação, um para avaliar boas práticas docentes, o Instrumento de Observação de Boas Práticas (MESA, 2014), e outro para analisar que estratégias utiliza o professor quando explica, o Protocolo de Observação da Função de Explicação (PROFE; FALCÓN, 2015).

No que se refere aos educandos desenvolveu-se um instrumento para avaliar a sua interação em aula, tanto com os colegas como com o educador, o Protocolo de Observação da Interação na Aula-PINTA (CADENAS; BORGES; FALCÓN, 2013), baseado na avaliação dos mecanismos que regulam a interação social: efetividade, que se define como a competência de produzir uma reação num ambiente social; correspondência, que se considera como a competência para responder a estímulos e exigências do contexto, e reciprocidade social, que implica comportamentos entre duas ou mais pessoas, as quais são mutuamente reforçadas numa relação bidirecional e cujas ações são similares (SANTOYO, 1996, 2006). Mediante este protocolo podem analisar-se comportamentos verbais e não verbais entre os três agentes presentes em aula: o aluno focal (a pessoa cuja conduta social se pretende estudar), os pares (colegas não selecionados pessoa focal) e a figura do educador. A sua utilização em contextos naturais permite a tanto a descrição da conduta social como a avaliação da mudança registada em consequência de uma intervenção, convertendo-o numa ferramenta útil para o contexto educativo e a melhoria das relações sociais nesse contexto.

## **2.3 Q-set da Resiliência Familiar**

### **2.3.1 Definição evolutiva do constructo: o enfoque na família**

Pensar a resiliência familiar implica considerá-la como um processo dinâmico na presença do risco e no quadro da ecologia sistémica e evolutiva. Walsh (2012) perspectiva-a como a capacidade da família, enquanto sistema funcional, de suportar e recuperar de desafios e acontecimentos de vida stressantes, emergindo fortalecida e munida de mais recursos.

Se inicialmente a resiliência era percebida em termos de traços individuais, conferindo uma certa invulnerabilidade ao indivíduo (RUTTER, 1987), o conceito de resiliência aplicado à família enquanto sistema de relações enfatiza os processos que se moldam ao longo do tempo, que variam em função das situações adversas e dos recursos disponíveis, que são sensíveis ao contexto sociocultural e aos valores de cada quadro familiar e que, refletindo o impacto das tensões que se exercem no sistema familiar reverberam nos membros da família e nesta como um todo (WALSH, 2012). Da mesma forma que as crises e os desafios são comuns e fazem parte do cotidiano, também os processos de resiliência não são excepcionais. Na família residem forças e recursos. Ativam-se processos de *recuperação* que permitem amortizar o impacto das crises, entendidas numa primeira instância como potencialmente nefastas. Numa segunda instância, os esforços empreendidos pelo grupo-família na superação das dificuldades impulsionam novas dinâmicas e reajustes no sistema familiar; a luta por novas oportunidades e a redefinição de objetivos e projetos de vida. A adversidade torna-se um caminho para a força, conduzindo ao crescimento e fortalecimento das famílias.

O modelo multidimensional da resiliência familiar de Walsh (1998, 2005, 2012) identifica nove processos-chave da resiliência familiar em torno de três domínios específicos do funcionamento familiar: o sistema de crenças, os padrões organizacionais e os processos de comunicação. São facilitadores da resiliência familiar a atribuição de significados positivos às experiências de vida; a existência de normas internas e externas que conferem organização e estabilidade à família; a mobilização de estratégias de resolução de conflitos e de problemas e a abertura à comunicação com os outros.

Na intervenção com famílias em risco psicossocial, este enfoque nas forças é fundamental para a compreensão dos esforços que resultam adaptativos e da capacidade para usarem os recursos internos e externos e responderem positivamente à adversidade.

### **2.3.2 Desafios à avaliação**

A avaliação do constructo da resiliência familiar torna-se complexa na hora de acomodar a dinâmica e a maleabilidade que o distinguem, sendo que o privilegiar de uma abordagem ecológica, baseada em sistemas transacionais, provê uma avaliação mais complexa das influências familiares e ambientais (WRIGH; MASTEN; NARAYAN, 2013). A sua natureza sugere que seja considerada a idiossincrasia dos processos do

funcionamento familiar que, em contextos adversos específicos, permite avaliar as dimensões que se figuram como facilitadoras da resiliência familiar.

No contexto específico do risco psicossocial, e à semelhança de outros grupos minoritários, as famílias são frequentemente avaliadas por comparação aos grupos dominantes e conotadas como “populações de risco” (YUNES; SZYMANSKY, 2001), o que resulta num viés que conduz ao subestimar ou sobrestimar do risco, com consequências graves para as famílias e crianças. Além disso, profissionais e pesquisadores não são totalmente isentos nas avaliações que fazem das famílias, trazendo consigo os seus próprios mapas imbuídos de normas culturais, orientações e experiências profissionais (WALSH, 2012), gerando invariavelmente juízos de valor, estereótipos e preconceitos.

É imperativo uma avaliação que se revista de maior objetividade e de ajustamento ao grau de severidade do risco que as famílias enfrentam (RODRIGO et al., 2008), com apreciação do que resulta positivo face às especificidades que enfrentam (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Uma avaliação que se traduza suficientemente sensível e abrangente para alcançar a panóplia de significados, recursos e dificuldades vivenciadas pela família; assaz flexível para captar as sinergias entre os fatores de risco e de vulnerabilidade e os fatores de proteção subjacentes, e responder à diversidade de tipologias familiares e de contextos de risco possíveis. Ao mesmo tempo, ajustável ao tempo, de forma a acompanhar a evolução ou os recuos das famílias. Nos seus quotidianos adversos, as famílias envolvem-se em padrões estáveis de interação, à medida que avaliam as exigências que enfrentam à luz das capacidades e recursos de que dispõem, no sentido de um ajuste familiar dinâmico. Como que um “jogo” que as impele a uma gestão ponderada de competências e recursos, escolhas e decisões, ganhos e perdas. Entendemos, por isso, que uma avaliação que se evidencie “maleável” e “manuseável” pelas famílias, facilitará uma melhor transposição para as realidades que conhecem, e uma ponderação mais acertada na identificação das suas características mais distintas que, no enfrentar da adversidade, “entram em jogo”, levando-as a (re)agir e a (des)organizar-se de determinada forma. Uma avaliação capaz de fornecer uma visão integrada da organização das várias componentes do sistema familiar e da sua ‘saliência’ na dinâmica do funcionamento resiliente.

Os métodos qualitativos têm sido privilegiados na avaliação da resiliência familiar. E embora idealmente se reconheça o interesse de combinar métodos qualitativos e quantitativos, a preferência pelos primeiros tem sido uma constante (e. g., entrevista

clínica, genograma, histórias ou linhas de vida, grelhas de observação) (WALSH, 2012). No guião das questões são explorados tópicos relacionados com os acontecimentos estressantes, os desafios, os recursos e as fragilidades da família, e a relação entre eles; e, numa perspetiva temporal, a sua duração e ou simultaneidade. Contudo, a intersubjetividade e o aprofundamento da particularidade de cada contexto familiar, enaltecidas pelos métodos qualitativos, podem traduzir-se em défices na avaliação, limitando fortemente o tratamento estatístico da informação qualitativa recolhida e a comparação entre sujeitos.

Por outro lado, avaliações baseadas unicamente em métodos quantitativos (e.g. questionários, inquéritos, escalas) traduzem-se ou demasiado redutoras, face à complexidade das dimensões psicológicas avaliadas, ou demasiado insensíveis ao contexto e significados dos comportamentos.

A avaliação das famílias carece, sem dúvida, de maior objetividade e de rigor empírico. Subjacentes a estas avaliações estão, quase sempre, decisões impactantes e irreversíveis na vida das famílias e no futuro das crianças. Avaliações deterministas, com base em critérios implícitos, deverão dar lugar a indicadores explícitos, bem definidos e passíveis de comprovação científica, que espelhem, com seriedade e transparência, os múltiplos aspetos que caracterizam os contextos de risco das famílias.

Métodos mistos, combinando estudos quantitativos e qualitativos têm sido apontados como necessários para avançar na compreensão de variáveis-chave na resiliência familiar (BLACK; LOBO, 2008; LUTHAR; BROWN, 2007, apud WALSH, 2012).

### **2.3.3 O Q-Set da Resiliência Familiar e seus contributos**

No estudo intitulado “Resiliência familiar e Risco psicossocial: Estudo das Perceções das Famílias e dos Profissionais que as acompanham” (MIRANDA, 2015), procurou-se compreender e avaliar o funcionamento familiar resiliente no contexto específico do risco psicossocial. Tratando-se de um estudo de perceções de diferentes indivíduos/ grupos acerca de um fenómeno e tendo como propósito constituir dados objetivamente comparáveis, a opção pela metodologia Q, caracterizada por uma abordagem centrada na pessoa, evidenciou-se a mais ajustada.

A metodologia Q ou método Q-sort é uma técnica desenvolvida por Stephenson e aprofundada por Block e Block (1980) no contexto do estudo do desenvolvimento da

criança e do adolescente, cujo propósito reside na possibilidade de ponderar de forma ideográfica as características do constructo psicológico particular que se pretende estudar. Especificamente, no caso da resiliência familiar, reconhecer e valorizar de forma sensivelmente equilibrada risco e proteção resulta com frequência numa dificuldade acrescida. Consiste num método de distribuição de itens através de normas específicas para a sua distribuição, possibilitando a realização de um estudo ideográfico ou centrado na pessoa (BLOCK, 2008). Faz uso de uma escala *ipsativa*, na qual as percepções subjetivas das pessoas, incluindo as dos próprios, se convertem na pontuação atribuída a determinados atributos, fatores ou dimensões que caracterizam o fenómeno ou grupo, permitindo a sua quantificação. O conjunto de itens ordenados consoante a perspetiva da pessoa torna-se, posteriormente, comparável com as distribuições de outros participantes sobre o mesmo tópico em estudo, ou com as distribuições efetuadas pelo próprio em diferentes ocasiões.

Considerando a especificidade do método Q-Sort, o *Q-set da Resiliência Familiar* (MIRANDA, 2015) foi originalmente criado como um instrumento de medida para descrever a resiliência familiar em famílias que enfrentam uma crise ou adversidade, como aquelas em situação de risco psicossocial. Partindo, essencialmente, do modelo de Walsh (1998, 2005, 2012), os 63 itens que o compõem representam processos-chaves da resiliência familiar, refletindo dinâmicas de risco e de proteção subjacentes aos contextos de vida das famílias.

De forma a facilitar o seu manuseamento, durante a aplicação, cada item encontra-se gravado separadamente num pequeno cartão. O uso da metodologia Q supõe que o participante/juiz se apoie neste conjunto de variáveis/ itens para descrever o funcionamento resiliente das famílias. Na ponderação da relevância ou representatividade dessas variáveis, procede à sua distribuição dos itens numa escala contínua de sete categorias, pontuadas de 1 (“caracteriza pior”) a 7 (“caracteriza melhor”), referentes ao funcionamento da família. O número de itens por categoria encontra-se pré-estabelecido, seguindo, no presente estudo, a curva da distribuição normal (N=63; 5;9;11;13;11;9;5). Os itens mais característicos recebem pontuações mais elevadas e os menos característicos obtêm pontuações inferiores, sendo que os cartões vão sendo movidos entre categorias até que o seu posicionamento final se configure satisfatório para a descrição do fenómeno/família em avaliação, obtendo-se um Q-sort que representa um perfil de funcionamento familiar.

Esta metodologia possibilita ainda a obtenção de um Q-sort protótipo do fenómeno/constructo em avaliação, descrito como uma visão idealizada daquilo que comportalmente ou psiquicamente um constructo envolve (BLOCK, 2008). Através da participação de 16 peritos, com práticas e conhecimentos consolidados nos estudos das famílias e na Psicologia do Desenvolvimento, foi realizada a distribuição dos Q-itens de acordo com o significado do constructo da resiliência familiar e daquilo que representa em termos de ideal de funcionamento familiar, permitindo a obtenção de um Q-sort protótipo do funcionamento familiar resiliente e a criação de uma medida critério.

As correlações positivas e significativas obtidas entre as descrições protótipo dos peritos para um nível de significância de  $p < .01$  e coeficiente de consistência interna de  $\alpha = .98$  conferem ao Q-set suficiente fiabilidade e rigor empírico para a avaliação da resiliência familiar. Ao mesmo tempo, as descrições protótipo dos peritos puderam ser usadas como medida compósita para a constituição do protótipo de resiliência familiar.

O protótipo do funcionamento familiar resiliente expressa, assim, um quadro de referência psicológico amplamente articulado por uma matriz de critérios expressos nos itens que compõem o *Q-set*.

O Q-set da Resiliência Familiar revela-se de grande utilidade e relevância no estudo e na intervenção psicoeducativa junto das famílias.

Oferecendo um ponto de vista mais sistémico da resiliência, uma vez que capta os diversos traços de funcionamento familiar que estão associados a processos resilientes – binómio risco-proteção, e assente numa abordagem ideográfica, este instrumento de avaliação favorece uma caracterização mais compreensiva da resiliência das famílias, articulada em dimensões e processos-chave, assim como possibilita a identificação das variáveis que mais contribuem para a sua determinação. Ao mesmo tempo, contribui para avaliações mais ajustadas das famílias em situação de risco psicossocial, cujo desafio à avaliação e intervenção tem sido o de aferir adequadamente o seu grau de risco e o fazer emergir as suas forças.

Destaca-se ainda a maleabilidade que o Q-set oferece à ponderação das variáveis de risco ou proteção pelas diferentes categorias, favorecendo uma avaliação mais sensível ao contexto.

Traduz-se num método de avaliação vantajoso ao conciliar ambas as metodologias qualitativas e quantitativas num só instrumento, respeitando tanto a natureza do objeto do estudo como a configuração individual das variáveis que o descrevem ou que com ele se relacionam, sem que com a sua quantificação se percam os princípios ideográficos.



De relevar ainda a potencialidade que dele advém do acesso a um perfil protótipo de resiliência familiar, disponibilizando um quadro de referência de grande utilidade para o aprofundar do constructo, e para uma ponderação mais ajustada do grau de risco das famílias, na comparação do funcionamento das mesmas com o ideal de funcionamento resiliente.

A intervenção junto das famílias deverá privilegiar uma abordagem da resiliência. Contudo, um investimento prévio na sua avaliação ajustada revela-se crucial, para que se traduza, como defende Walsh (2012), numa matriz orientadora para o fortalecimento das famílias e ainda enquanto medida de avaliação da eficácia da intervenção, como o possibilita também o Q-set. Conhecendo-se os processos de resiliência mais significativos, consegue-se, na intervenção, a necessária priorização de domínios cuja probabilidade de surtirem efeitos ou benefícios seja maior (LUTHAR; ZELAZO, 2003, apud LUTHAR, 2006).

### **3 Considerações finais**

Os três processos que se apresentaram, ou seja, o recurso a entrevista semiestruturada, a metodologia observacional (e respetivos instrumentos de registo de observação construídos), bem como a medida ipsativa, Q-set da Resiliência Familiar, exemplificam como a metodologia qualitativa pode ser pertinente na avaliação de programas psicoeducativos. De uma forma mais específica podem ser tecidas algumas considerações. Por um lado, reuniu-se, neste trabalho, um conjunto de ferramentas, que ilustram a diversidade de instrumentos e a sua utilização. Como refere Díaz (2000), numa perspetiva de avaliação de programas eclética e de diversidade metodológica, a avaliação

es un campo en el que se pueden aplicar todo tipo de estudios y metodologías y donde la tarea se enriquece precisamente con la pluralidad. Por ello, la única opción válida es abordar los procesos con un enfoque comprensivo y utilizar los procedimientos que en cada caso estimamos oportunos, al margen de polémicas estériles que no conducen a ninguna parte (p. 312).

Por outro lado, a consideração individual de cada uma dessas ferramentas, permite perceber como cada uma pode ser utilizada num paradigma mais qualitativo e processual. Por exemplo, face a um programa de intervenção psicoeducativo a entrevista permite aceder à significação mais profunda atribuída à participação; os protocolos de observação permitem registar e avaliar a mudança de comportamento efetuada; e o Q-set de resiliência familiar permite perceber mudanças de perceção sobre a resiliência familiar

em função da intervenção. Claro que a utilização destes recursos dependerá dos objetivos e dos processos trabalhados nos programas psicoeducativos, considerando-se também o propósito da avaliação e a necessidade de obter dados credíveis (DÍAZ, 2000). No entanto, em nosso entender ilustram como o recurso a este tipo de medidas pode permitir um conhecimento mais processual e idiossincrático acerca da eficácia de uma intervenção.

O repto que se lança prende-se com um olhar mais atento e específico ao que efetivamente se pretende trabalhar e à forma mais adequada de como avaliar o desempenho e evolução do sujeito alvo da intervenção. Dessa forma, se poderá contribuir para o que realmente se espera de uma prática psicológica baseada em evidência (LEONARDI; MEYER, 2015), na medida em que a evidência científica pode explorar as diferentes facetas passíveis de avaliação, mesmo as mais processuais e idiossincráticas.

Apesar do contributo que se espera conseguido, ao nível da explicitação da pertinência da utilização de medidas de índole mais qualitativa, em pesquisas científicas e que podem contribuir para a prática baseada em evidência, reconhece-se que, neste trabalho, não se esgotou a explicitação do processo de construção, de caracterização e de aplicação de cada um dos recursos abordados, pelo que para esse fim podem ser consultados os estudos de origem citados ao longo do texto.

Finaliza-se com a expectativa de que o enfoque qualitativo na avaliação de programas psicoeducativos, mereça cada vez mais investimento pela comunidade científica, sobretudo na área social dado o contributo meritório que pode facultar na compreensão da apreciação dos resultados alcançados.

## Referências

ABIDIN, R. **Índice de stress parental (PSI): parenting stress index**. 1. ed. Lisboa: Cegoc-TEA, 2003.

AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Evaluación de servicios y programas sociales**. 1. ed. Madrid: Siglo XXI, 1992

ALMEIDA, T.; SAMPAIO, F. Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 8, n.1, p. 145-151, 2007.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION PRESIDENTIAL TASK FORCE ON EVIDENCE-BASED PRACTICE. Evidence-based practice in psychology, **American Psychologist**, v. 61, n. 4, p. 271-285, maio/junho. 2006.

ANGUERA, M. T. Metodología observacional. In: ARNAU, J. et al. (Org.). **Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento**. 1. ed. Murcia: COMPOBELL, S.A., 1990. p. 125-236.

ANGUERA, M. et al. Análisis de la competencia en la selección de observadores. **Metodología de las Ciencias del Comportamiento**, Murcia, v. 1, n. 1, p. 95-114, jun. 1999.

ANGUERA, M. T.; BLANCO, A.; LOSADA, J. L. Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. **Metodología de las Ciencias del Comportamiento**, Murcia, v. 3, n. 2, p. 135-160, dez. 2001.

ANGUERA, M. T.; HERNÁNDEZ-MENDO, A. La metodología observacional en el ámbito del deporte. **E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, Mérida, v. 9, n. 3, p. 135-160, 2013. Disponível em: <[http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/139/pdf\\_20](http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/139/pdf_20)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ANTUNES, A. P. et al. O enfoque qualitativo na avaliação de programas psicoeducativos: aplicações e contributos da metodologia qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 5., 2016, Porto. **Atas do...** Porto: Ludomedia, 2016. v. 3, p. 524-533. Editado por A. Costa et. al. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/997/973>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMRIND, D. Parenting styles and adolescent development. In: LERNER, R. et al., (Eds.). **The Encyclopedia on Adolescence**. 1. ed. New York: Garland, 1991. p. 746-758.

BECK, J. G. et al. Principles for training in evidence-based Psychology: Recommendations for the graduate curricula in Clinical Psychology. **Clinical Psychology: Science and Practice**, Medford, v. 21, n. 4, p. 410-424, dez. 2014.

BEHAR, J.; RIBA, C. Sesgos de la observación: la reactividad. In: ANGUERA, M. T. (Ed.). **Metodología observacional en la investigación psicológica**. Vól. 2, fundamentación (2). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A, 1993. p. 77-148.

BLANCO, A.; ANGUERA, M. T. Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo. In: OÑATE, E.; GARCÍA-SICILIA, F.; RAMALLO, L. (Eds.). **Métodos numéricos en Ciencias Sociales**. 1. ed. Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE), 2000. p. 30-48.

BLACK, K.; LOBO, M. A Conceptual Review of Family Resilience Factors. **Journal of Family Nursing**, Calgary, v. 14, n. 1, p. 33-55, feb. 2008.

BLOCK, J.; BLOCK, J. H. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: COLLINS, W. A. (Ed.). **Minnesota Symposia on Child Psychology: Development of cognition, affect, and social relations**, vol.13. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p. 39-101.

BLOCK, J. **The Q-sort in character appraisal: Encoding subjective impressions of persons quantitatively**. 1. ed. Washington: American Psychological Association, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theories and methods**. 5. ed. Boston: Pearson Education, 2007.

CADENAS, M. **Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades intelectuales.** 2015, 540 f. Tesis (Doctoral em Psicología) – Facultad de Ciencias de la Salud, Sección de Psicología y Logopedia, Universidade de La Laguna, La Laguna, 2015.

CADENAS, M.; BORGES, A.; FALCÓN, C. Análisis y depuración de un instrumento para la observación de la interacción dentro del aula. **Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia (RIDPSICLO)**, La Laguna, v. 3, n. 2, p.18-23, 2013.

COUTINHO, M. Apoio à família e formação parental. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n.1, p. 55-64, jan./mar. 2004.

CRUZ, M. **Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario.** 2007. 234 f. Tesis (Doctoral em Educação) – Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 1-32.

DÍAZ, M. M. La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. **Revista de Investigación Educativa**, Barcelona, v.18, n. 2, p.289-317, 2000.

DÍAZ-HERNÁNDEZ, M. **Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad:** Un instrumento para la evaluación de la conducta del profesorado universitario. 2014. 416 f. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2014.

FALCÓN, C. **El Protocolo de Observación de la Función de Observación (PROFE):** Un instrumento observacional para operacionalizar la transmisión de información. 2015. 24 f. Trabajo de fin de grado (Psicología) - Universidad de La Laguna, La Laguna, 2015.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica.** 1. ed. Lisboa: Monitor, 2005.

FONTES, S. et al. **Diseños de investigación en Psicología.** 1. ed. Madrid: UNED, 2001.

GRENNWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reform of the social sciences and of universities through action research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 43-64.

HERNÁNDEZ-JORGE, C. **Habilidades de comunicación para profesionales.** 1. ed. Tenerife: ARTE: Comunicación visual, 2005.

IBÁÑEZ, I. La observación. In: PEÑATE, W.; MATUD, P.; IBÁÑEZ, I. (Eds.). **Evaluación psicológica: Conceptos y técnicas de análisis.** 1. ed. Valencia: Promolibro, 1993. p. 225-260.

LEONARDI, J. L.; MEYER, S. B. Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a História da Busca pelas Provas Empíricas da Eficácia das Psicoterapias. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1139-1156, dec. 2015.

LÓPEZ DE LA LLAVE, A.; PÉREZ-LLANTADA, M.C. **Evaluación de programas en psicología aplicada** (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad). 1. ed. Madrid: Dykinson, 2004.

LUEBBE; A. M. et al. Evidence-based practice in Psychology: Perceptions of graduate students in scientist-practitioner programs. **Journal of Clinical Psychology**, Hoboken, v. 63, n.7, p. 643–655, 2007.

LUTHAR, S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: CICCETTI, D.; COHEN, D. J. (Eds.). **Developmental psychopathology**, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation. 2. ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, 2006. p. 739-795.

MARTÍNEZ, J. F. Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: conceptualizaciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 50, n. 1, p. 4–20, 2013.

MAXWELL, J. A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in Education. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 33, n.2, p.3-11, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/200403\\_maxwell\\_causal\\_explanation.pdf](http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/200403_maxwell_causal_explanation.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MIRANDA, C. **Resiliência Familiar e Risco Psicossocial**: Estudo das percepções das Famílias e dos Profissionais que as acompanham. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/40954>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MESA, A. **Buenas prácticas docentes**: Elaboración de un instrumento para su medida. 2014. 24 f. Trabajo Final de Grado (Psicología) - Universidad de La Laguna, La Laguna, Espanha, 2014.

MOHR, L.B. **Impact Analysis for Program Evaluation**. 1. ed. Londres: Sage, 1992.

PIANTA, R. C.; HAMRE, B. K. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 38, n. 2, p. 109–119, mar. 2009.

QUERA, V.; BEHAR, J. La observación. In: BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J. C. (Eds.). **Manual de evaluación psicológica**: fundamentos, técnicas y aplicaciones. 1. ed. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A., 1997. p. 315-340.

RODRÍGUEZ-DORTA, M. **Evaluación de proceso del comportamiento docente en Educación Primaria y Especial**. 2015. 453 f. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2015.

RODRÍGUEZ-DORTA, M.; BORGES, A. Optimización y eficiencia en el análisis de datos en metodología observacional/Optimization and efficiency in the data analysis of observational methodology. **Revista Electrónica de Metodología Aplicada, REMA**, Oviedo, v. 21, n.1, p.1-15, 2016.

RODRIGO, M. J. et al. **Preservación Familiar**: Un enfoque positivo para la intervención con familias. 1. ed. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2008.

RODRÍGUEZ NAVEIRAS, E. **PROFUNDO**: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. 2011. 465 f. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2011.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E.; BORGES, A.; CADENAS, M. Creating and purifying an observation instrument using the Generalizability Theory. **Revista Acción Psicológica**, Madrid, v. 10, n.2, p.73-86, dez. 2013.

ROMÁN, M.; MURILLO, F. J. La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v.1, n.2, p.1-6, 2008.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, Menasha, v. 57, n. 3, p. 316-331, jul. 1987. SANTOYO, C. Behavioral assessment of social interactions in natural settings. **European Journal of Psychological Assessment**, Boston, v.12, n.2, p.124-131, may. 1996.

SANTOYO, C. La ecología social de la cotidianidad en la escuela: Redes sociales y mecanismos funcionales. In: SANTOYO, C.; ESPINOSA, C. (Eds.). **Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto**. 1. ed. México: UNAM/CONACyT, 2006. p. 113-150.

SHIRATUDDIN, N.; LANDONI, M. Evaluation of content activities in children's educational software. **Evaluation and Program Planning**, v.25, n.2, p.175-182, may. 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(02\)00011-3](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(02)00011-3)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

TEJADA, J. La evaluación: Su conceptualización. In: JIMÉNEZ, B. (Ed.). **Evaluación de programas, centros y profesores**. 1. ed. Madrid: Síntesis, S.A, 1999. p. 25-56.

VENEY, J.E.; KALUZNY, A.D. **Evaluation and Decision Making for Health Services Program**. 1. Ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

WALSH, F. **Strengthening Family Resilience**. 1. ed. New York, London: The Guilford Press, 1998.

WALSH, F. A family resilience framework: Innovative practice applications. **Family relations**, Hoboken, v. 51, n. 2, p. 130-138, apr./jun. 2002.

WALSH, F. **Fortalecendo a Resiliência Familiar**. 1. ed. São Paulo: Roca, 2005.

WALSH, F. Family resilience: Strengths forged through adversity. In: WALSH, F. (Org.). **Normal Family Processes**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2012. p. 339-427.

WRIGHT, M. O.; MASTEN, A. S.; NARAYAN, A. J. Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. (Eds.). **Handbook of resilience in children**. 2. ed. New York: Springer Science+Business Media, 2013. p. 15-37.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

YÜKSEL, İ. How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, v.1, n.2, p.78-83, oct. 2010. Disponível em: <[http://www.tojqi.net/articles/TOJQI\\_1\\_2/TOJQI\\_1\\_2\\_Article\\_6.pdf](http://www.tojqi.net/articles/TOJQI_1_2/TOJQI_1_2_Article_6.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

XAVIER, J. O. **Educação parental:** O significado da participação no Grupo Laços de Inclusão. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) –Universidade da Madeira, Funchal, 2011.

**Recebido em:** 23 de março de 2017.

**Aceito em:** 19 de maio de 2017.