

## Resumo

O “Espaço de Mudança”, projecto gerido pela Santa Casa da Misericórdia do Concelho de Oliveira do Bairro, tem um Programa de Educação Parental (PEP) que funciona por encaminhamento e sinalização de entidades deste Concelho. Neste sentido, o PEP é construído de forma a responder às características e especificidades da população-alvo que atende, não se baseando em nenhum programa-modelo. Por este motivo, o presente estudo constituiu-se num estudo de caso com o objectivo de avaliar se o PEP está a responder aos fins para os quais foi construído. Neste sentido, incorpora a caracterização e avaliação familiar de cada participante, a avaliação do seu desempenho no decorrer das sessões, a análise de mudanças significativas ao nível das variáveis adaptabilidade e coesão familiar, recursos familiares, *coping* familiar e suporte social, e também a análise de mudanças nas dificuldades e/ou nos problemas identificados na sinalização.

Através deste estudo foi possível verificar que as mulheres participantes do PEP constituem um grupo com baixas qualificações, com percursos de pobreza, sendo beneficiárias da prestação de Rendimento Social de Inserção (RSI), e com problemáticas que se encadeiam e influenciam várias áreas das suas vidas. Contudo, constituem-se num grupo heterogéneo a nível de competências e necessidades. Tidas no seu conjunto, podemos concluir que 4 das 5 participantes tiveram um bom desempenho, concluindo-se que o PEP foi adequado para esta maioria. Ao nível das variáveis adaptabilidade e coesão familiar, recursos familiares, *coping* familiar e suporte social não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas ao longo do programa, porém é de realçar que, de forma global, as participantes melhoraram os seus resultados. É ainda possível verificar que o PEP teve um impacto positivo nas mesmas 4 formandas, as quais conseguiram ultrapassar algumas das dificuldades e/ou problemas que motivaram o encaminhamento.

Foi possível concluir que o facto de se tratar de um grupo heterogéneo veio trazer ganhos para as participantes, contudo um dos elementos, que tinha uma problemática associada ao alcoolismo, deveria ter sido integrado num grupo com características diferentes, razão pela qual o PEP não se constituiu como uma resposta adequada para este elemento. O estudo revela ainda que o PEP no Espaço Mudança constitui uma mais-valia para colaborar na activação das competências pessoais, sociais e parentais das mães que passam por dificuldades acrescidas, sendo de promover e potenciar este tipo de intervenções construídas a partir das características e necessidades da população-alvo.

**Palavras-chave:** Educação Parental, Programa de Educação Parental, competências parentais.

## **Abstract**

The "Espaço Mudança" project run by the Santa Casa da Misericórdia do Concelho de Oliveira do Bairro, has a Parental Education Program (PEP), which only works by referral from entities in this same municipality. In this sense, PEP is built to respond as satisfactorily as possible to the characteristics and specificities of its target population, so it isn't based on any model-program. For this reason, this study consisted of a case study in order to assess whether the PEP is to meet the purposes for which it was built. Accordingly, the present study incorporates the familiar characterization and evaluation of participants, the its performance evaluation along the program, the analysis of changes in adaptability and family cohesion, family resources, family coping and social support and also the analysis of changes on difficulties and / or problems identified by the forwarders.

Through this study it was found that the participants in the PEP are low-skilled, with characteristic of poverty, which are also reflected in the fact that all are benefiting from the provision of Minimal Income, and issues that are interlinked and influence different areas of their lives. However, they constitute a heterogeneous group, in skills and needs. This heterogeneity could bring additional difficulties in the performance of trainees during the sessions, which in fact did not happen. For the 5 participants, we can point that 4 of them performed well, concluding that the PEP was appropriate for the majority. In terms of the variables family adaptability and cohesion, family resources, family coping and social support were not identified statistically significant differences, but it is worth noting that, overall, the participants improved their scores. You can also verify that the PEP had a positive impact on the same 4 trainees, which managed to overcome some of the difficulties and / or problems that prompted the referral.

It was concluded that an heterogeneous group has brought gains to the participants, but one of the elements, that had a problem related to alcoholism, should have been integrated into a group with different characteristics, for which the PEP was not a response to this element. The study also reveals that the PEP in "Espaço Mudança" is an asset to collaborate in the activation of personal, social and parenting for mothers who experience difficulty increased, and to promote and enhance such interventions built upon the characteristics and needs of the target population.

**Keywords:** Parental Education, Parental Education Program, parenting skills.

## Agradecimentos

**Agradeço e expresso a minha admiração,**

À **Professora Doutora Sónia Guadalupe** pela sua disponibilidade, orientação, boa disposição, paciência e pelos valiosos contributos e encorajamentos que ajudaram a moldar este trabalho. Pelos incentivos e desafios que sempre me colocou.

À **Professora Doutora Esmeralda Macedo** pelo seu contributo.

Aos elementos que constituem a **equipa do Projecto Espaço Mudança**, porque aqui me foram proporcionados o contexto e os recursos que tornaram possível a intervenção que dá corpo a este estudo. Cabe aqui em especial um agradecimento à Dr.<sup>a</sup> Isabel Matos, responsável pelo grupo-alvo de estudo, pela sua simpatia, disponibilidade e apoio, constituindo um pilar fundamental para a construção da minha identidade profissional e também pessoal.

À **Casa do Povo de Amoreira da Gândara** que permitiu a concretização deste sonho.

À **SCMCOB** por mais uma vez me ter aberto as portas para a concretização dos meus objectivos académicos e profissionais.

À minha **Família**, especialmente aos meus pais, irmão, avós, madrinha e tia, por me terem ajudado a crescer, por me ensinarem tudo aquilo que não se aprende nos livros, mas também por toda a amizade e apoio prestado durante este percurso, sem a qual nunca me teria sido possível chegar à meta final.

Ao meu **Namorado**, José Carlos, que conseguiu, perto ou longe, estar sempre presente, por toda a compreensão, motivação e dedicação ao longo destes anos, e por toda a confiança que depositou em mim, fazendo-me acreditar de que tudo era possível, e foi de facto.

Às minhas **Amigas**, principalmente a Ana Filipa, a Ana Paula e a Sandra, pela compreensão, verdadeira amizade e pelo acompanhamento neste percurso.

**O meu muito obrigado a todos**

## Sumário

<b>I – Introdução .....</b>	<b>9</b>
1 – As competências familiares e parentais no âmbito da Educação Parental .....	9
1.1 – As competências familiares e parentais .....	9
1.2 – A Educação Parental .....	16
1.3 – Famílias em contexto de pobreza e exclusão social.....	20
<b>II – Desenho do estudo empírico.....</b>	<b>31</b>
1 – Justificação e objectivos do estudo .....	31
2 – Modelo de análise .....	32
<b>III – Material e Métodos.....</b>	<b>34</b>
1 – Amostra .....	35
2 – Instrumentos de recolha de informação .....	36
2.1 – Observação participante e resumo das sessões .....	36
2.2 – Fichas de encaminhamento.....	36
2.3 – Genograma Familiar .....	36
2.4 – Ficha de Observação Semanal Individual .....	37
2.5 – Questionários.....	37
2.5.1 – FACES II – Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar .....	38
2.5.2 – Escala de Avaliação dos Recursos Familiares (ERS).....	39
2.5.3 – F-COPES – Escala de Avaliação do Coping Familiar.....	40
2.5.4 – Questionário do Suporte Social – SSQ6 (versão abreviada).....	41
<b>IV – Apresentação e análise dos resultados .....</b>	<b>42</b>
1 – O estudo de caso das cinco participantes.....	42
1.1 – Caso Adélia .....	42
1.1.1 – Mudanças verificadas na participante Adélia.....	45
1.1.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Adélia.....	47
1.2 – Caso Esmeralda .....	48
1.2.1 – Mudanças verificadas na participante Esmeralda.....	49
1.2.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Esmeralda.....	50
1.3 – Caso Íris.....	51
1.3.1 – Mudanças verificadas na participante Íris.....	52
1.3.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Íris.....	53
1.4 – Caso Luísa.....	55
1.4.1 – Mudanças verificadas na participante Luísa .....	56
1.4.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Luísa .....	57
1.5 – Caso Sara.....	58

1.5.1 – Mudanças verificadas na participante Sara .....	60
1.5.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Sara .....	61
2 – Diferenças identificadas ao nível da adaptabilidade e coesão familiar, recursos familiares, <i>coping</i> familiar e suporte social .....	63
2.1 – Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiares .....	63
2.2 – Avaliação do <i>Coping</i> Familiar .....	64
2.3 – Avaliação dos Recursos Familiares .....	66
2.4 – Avaliação do Suporte Social .....	67
<b>V – Discussão dos resultados e Conclusões .....</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>80</b>

### Índice de figuras

Figura 1 – Factores que influenciam a participação do indivíduo na sociedade .....	25
Figura 2 – Modelo de análise da investigação .....	33
Figura 3 – Genograma de Adélia: “ <i>Instabilidade</i> ” .....	42
Figura 4 – Genograma de Esmeralda: “ <i>Boa união</i> ” .....	48
Figura 5 – Genograma de Íris: “ <i>Teimosia</i> ” .....	51
Figura 6 – Genograma de Luísa: “ <i>Grande confusão internacional</i> ” .....	55
Figura 7 – Genograma de Sara .....	58

### Índice de gráficos

Gráfico 1 – Análise do desempenho de Adélia nas sessões .....	47
Gráfico 2 – Análise do desempenho de Esmeralda nas sessões .....	50
Gráfico 3 – Análise do desempenho de Íris nas sessões .....	53
Gráfico 4 – Análise do desempenho de Luísa nas sessões .....	57
Gráfico 5 – Análise do desempenho de Sara nas sessões .....	61
Gráfico 6 – Resultados do Teste dos Sinais para a Adaptabilidade Familiar .....	63
Gráfico 7 – Avaliação da Adaptabilidade Familiar por elemento .....	63
Gráfico 8 – Resultados do Teste dos Sinais para a Coesão Familiar .....	63
Gráfico 9 – Avaliação da Coesão Familiar por elemento .....	63
Gráfico 10 – Resultados do Teste dos Sinais para as Estratégias Internas de <i>Coping</i> Familiar .....	64
Gráfico 11 – Avaliação das Estratégias Internas de <i>Coping</i> Familiar por elemento .....	64
Gráfico 12 – Resultados do Teste dos Sinais para as Estratégias Externas de <i>Coping</i> Familiar .....	65
Gráfico 13 – Avaliação das Estratégias Externas de <i>Coping</i> Familiar por elemento .....	65
Gráfico 14 – Resultados do Teste dos Sinais para o <i>Coping</i> Familiar .....	65
Gráfico 15 – Avaliação do <i>Coping</i> Familiar por elemento .....	65
Gráfico 16 – Resultados do Teste dos Sinais para o Orgulho Familiar .....	66
Gráfico 17 – Avaliação do Orgulho Familiar por elemento .....	66
Gráfico 18 – Resultados do Teste dos Sinais para o Entendimento Familiar .....	66
Gráfico 19 – Avaliação do Entendimento Familiar por elemento .....	66
Gráfico 20 – Resultados do Teste dos Sinais para os Recursos Familiares .....	67
Gráfico 21 – Avaliação dos Recursos Familiares por elemento .....	67
Gráfico 22 – Resultados do Teste dos Sinais para o SSQN .....	67
Gráfico 23 – Avaliação do SSQN por elemento .....	67
Gráfico 24 – Resultados do Teste dos Sinais para o SSQS .....	69
Gráfico 25 – Avaliação do SSQS por elemento .....	69

## **Siglas utilizadas**

**CAFAP** – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

**CPCJ** – Comissão de protecção de Crianças e Jovens

**ERF** – Escala de Avaliação dos Recursos Familiares

**EUA** – Estados Unidos da América

**FACES** – Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar)

**F-COPES** – Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales (Escala de Avaliação avaliação pessoal orientada para a crise em família)

**LTC** – Listening to Children

**PEP** – Programa de Educação Parental

**PET** – Parent Effectiveness Training

**RSI** – Rendimento Social de Inserção

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences for Windows

**SSQ** – Questionário do Suporte Social;

**SSQN** – Índice de percepção do suporte disponível

**SSQS** – Índice da percepção da satisfação com o suporte social disponível

**STEP** – Systematic Training for Effective Parenting

# I – Introdução

“*Todo o presente é todo o passado e todo o futuro*”  
Fernando Pessoa

## 1 – As competências familiares e parentais no âmbito da Educação Parental

### 1.1 – As competências familiares e parentais

Numa perspectiva ecológica, os autores tendem a situar a educação e os estilos educativos parentais no contexto envolvente, considerando também a dimensão intercultural (Oliveira, 2002). Neste sentido, a família sofre múltiplas influências do meio ambiente circundante, mas também pode influenciar contextos, tal como nos transmite a teoria de Bronfenbrenner (1977, 1979) e de Belsky (1984) sobre os determinantes das práticas educativas (*idem*). Este último autor parte do princípio de que os estilos educativos parentais são determinados pelas características dos pais, dos filhos e pelo contexto envolvente a relação pais-filhos (cf. Anexo 1), havendo ambientes mais ou menos favoráveis ou mais ou menos de risco para o exercício da paternidade (*ibidem*). Também Montandon (2005) nos fala das determinantes socioculturais da educação familiar, que demonstram a complexidade deste estudo (cf. Anexo 1). Este autor (*idem*) chama ainda a atenção para um factor muito relevante, que possui uma influência directa nas práticas de socialização utilizadas pelos pais: as representações que eles possuem sobre qual é a melhor educação a ser oferecida para seus filhos. Se compreendermos melhor todas estas influências, mais facilmente podemos intervir e ajudar os pais em missão tão sublime e tão complexa e difícil como é a educação (Oliveira, 2002).

Antes de remeter para a tipologia dos estilos educativos parentais, torna-se importante distinguir as práticas familiares das práticas educativas. Neste sentido, enquanto as **práticas familiares** são definidas como um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais que transmitem aos filhos formas de ser e estar no mundo, as **práticas educativas** referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objectivos específicos em diferentes domínios (académico, social, afectivo) (Promundo, 2008).

Assim, o **estilo parental** será um padrão global de características da interacção dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um ambiente em que se expressam os comportamentos dos pais, os quais incluem as práticas parentais e outros aspectos da interacção pais-filhos (*idem*). Os estilos parentais ajudam-nos a compreender como é que diferentes práticas educativas dos pais influenciam o desenvolvimento das crianças.

Foram aparecendo algumas variáveis ou factores mais importantes em relação aos estilos educativos parentais, sendo os esquemas de Schaefer e de Baumrind dos mais conhecidos e usados como ponto de referência (Oliveira, 2002). No essencial eles são concordantes, embora não de todo coincidentes. Assim, podemos distinguir quatro estilos educativos parentais, cientes todavia de que não há estilos puros (Oliveira, 2002; Promundo, 2008; Cecconello, De Antoni & Koller, 2003): **estilo**

**autoritativo** (democrático, compreensivo, apoiante), em que os pais são exigentes e responsivos, apresentando níveis elevados tanto de controlo quanto de carinho; **estilo indulgente** (protector), que se exprime através de pais responsivos e pouco exigentes, ou seja, caracterizam-se por serem pais mais ou menos calorosos e pela permissividade, mas por vezes tornam-se violentos quando perdem totalmente o controlo da situação, apresentando-se como incoerentes; **estilo autoritário** (autocrático, exigente), em que os pais possuem altos níveis de exigência e controle, mas relativamente baixos níveis de carinho ou responsividade, recorrendo à punição como forma de controlar o comportamento; **estilo negligente** (indiferente, rejeitador), em que os pais não são nem afectivos ou responsivos nem exigentes, tendem a centrar-se nos seus próprios interesses, não dando à criança os estímulos afectivos de que necessita e recorrendo a castigos ou a pressões para evitar que o filho perturbe o seu comodismo.

A partir deste breve panorama sobre os impactes do estilo parental no desenvolvimento infantil, várias pesquisas destacam a influência positiva do estilo autoritativo sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, pelo equilíbrio que permite entre autoridade e afecto e uma boa interacção entre a capacidade de resposta e de exigência (Maccoby & Martin, 1983 *cit. in* Promundo, 2008). Por outro lado, os estilos autoritário, indulgente e negligente parecem estar relacionados com uma maior incidência de resultados negativos no desenvolvimento, como problemas de comportamento, abuso de substâncias, fracasso escolar e baixa auto-estima (Cecconello, 2003). Trata-se duma tipologia que, como qualquer outra, é redutora da imensa variedade de comportamentos ou estilos educativos parentais e outros há que optam por seguir critérios diferentes (Oliveira, 2002). Em todo o caso, não há estilos puros educativos, nem há duas famílias que eduquem da mesma forma, não existindo também uma fórmula que garanta o sucesso no desempenho das funções parentais (*idem*).

De qualquer forma, esta perspectiva teórica assume um grande relevo para a Educação Parental, sendo de considerar os seus contributos para o desenvolvimento de programas de intervenção nesta área com base no estilo autoritativo (Fine, 1989). O propósito não é o de aprender a ser mãe ou pai, mas sim a criação de condições que ajudem mães e pais a aprender a ser os melhores pais para os seus filhos, mantendo sempre presente a ideia de que ser mãe/pai é um processo que se constrói, na medida em que as formas de lidar com os filhos vão evoluindo com a experiência, as aprendizagens e as mudanças no comportamento e competências, quer dos pais, quer dos próprios filhos (Marujo, 1997).

Os contributos da psicologia, nas áreas de estudo das relações precoces e dos estilos parentais, bem como da importância da família para o desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil, constitui-se como uma enorme importância para perceber a relevância das relações precoces para o desenvolvimento posterior da criança (Soares, 1996). A qualidade dessas relações (entre a criança e os progenitores) varia em função da qualidade dos cuidados prestados pela(s) figura(s) de vinculação e do modo como são experienciados pela criança (*idem*).

Ao estabelecimento de uma vinculação segura por parte da criança, liga-se um modelo representacional das figuras de vinculação como sendo disponíveis, responsivas e susceptíveis de providenciar ajuda e bem-estar, em contraste, as crianças cujas necessidades não foram

apropriadamente satisfeitas pelos pais tendem a desenvolver vinculação insegura (Serra, Firmino & Matos, 1987). Estas vivências traduzem-se numa instabilidade emocional muito grande, que lhes conferem comportamentos desajustados (*idem*).

São os pais que primeiro podem e devem proporcionar aos filhos, relações emocionais seguras, estáveis, com um bom equilíbrio, ajudando a que a leitura emocional do mundo que os rodeia seja a mais adequada (Mackenry & Price, 2005). Esta é a base para que eles possam crescer emocionalmente saudáveis e assim terem um bom nível de confiança em si e nos outros. Quanto mais conseguirem organizar e expressar as suas emoções adequadamente, menos possibilidades têm de adoecer psiquicamente (e assim física e socialmente). E depois, o ciclo da vida fecha-se, para logo se reabrir (Strecht, 2001). É muito exigente a tarefa de equilibrar o afecto, o apoio e o encorajamento e de facturar oportunidades de desenvolvimento criativo, com a necessidade de estabelecer limites e zelar pelo desenvolvimento moral, emocional e intelectual da criança. O equilíbrio entre a disciplina e a compreensão é difícil de manter (Bettelheim, 2003).

O contributo dos pais começa pela criação de relações próximas e carinhosas com os filhos, ajudando-os a distinguir o bom do mau, impondo limites, transmitindo regras claras de comportamento, respondendo às suas dúvidas com informação correcta, sabendo conversar mas, mais importante que tudo, sabendo ouvir, interpretando e devolvendo de forma satisfatória o que ouve (Ló & Grijó, 2003).

As interações entre a criança e os adultos significativos, durante os seis primeiros anos, segundo Sprinthall, N. *et* Sprinthall, R. (1993, *cit. in* Araújo, 2003), determinarão se o adulto será ou não capaz de funcionar eficazmente. Neste sentido, há quem conceba que parte do que somos, do que fazemos, da forma como aprendemos e em que trabalhamos, do que construímos ou destruimos, de como e em quem amamos ou odiamos, tem as suas raízes nos primeiros anos de vida (Strecht, 2001). Assim, “à semelhança de uma casa que se constrói, é da qualidade dos alicerces que toda a estrutura vai depender” (*idem*: 39).

Contudo, é de realçar que os pais não têm todas as rédeas da educação nas mãos, pois muitos outros factores extra-familiares influenciam o desenvolvimento da criança (Oliveira, 2002).

Na perspectiva de Moro (2005), a parentalidade fabrica-se com ingredientes complexos, sendo alguns deles colectivos, pertencem à sociedade como um todo, mudam com o tempo, são históricos, jurídicos, sociais e culturais; outros são mais íntimos, privados, conscientes ou inconscientes, pertencem a cada um dos dois pais enquanto pessoas, enquanto futuros pais, pertencem ao casal, à própria história familiar do pai e da mãe (*idem*). E depois, há toda uma outra série de factores que pertencem à própria criança, visto que o bebé é um parceiro activo na interacção pais-crianças, e por isso parceiro na construção da parentalidade (*idem*). Assim, os elementos sociais e culturais participam na construção da função parental. Interessa reforçar que, um dos aspectos mais inovador e importante que emerge nos anos 70 é a prova de que os menores também influenciam os pais, a relação é recíproca (*idem*). Segundo Maria Isabel Silva (1997:32), a abordagem sistémica da educação assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é

influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Neste sentido, a qualidade da vida emocional de cada um passa pela capacidade de nos relacionarmos e de comunicarmos com os outros.

Noutro ponto de vista, a capacidade de cada geração para exercer a sua função parental depende da forma como foi parentalizada (Strecht, 2001). Contudo, a própria função parental também se ganha, também cresce e se modela à medida que a vida nos vai ensinando.

Na educação dos filhos, é necessário ter um suficiente equilíbrio psicológico, assim como ainda ter um suficiente auto-conhecimento e auto-aceitação de si mesmo porque muitos pais reflectem na educação dos seus filhos o modo como foram educados pelos pais (Oliveira, 2002). Tomando consciência disso, podem evitar repetir os mesmos erros ou potenciar os aspectos positivos (*idem*). De facto, cada um de nós é portador de um mandato transgeracional (Moro, 2005). Além disso, a incapacidade do indivíduo reflectir sobre o seu tipo de experiências pessoais, distanciando-se do passado traumático contribui para consolidar alguns mecanismos psicológicos (ex.: negação, clivagem) que estão na base da perpetuação dos maus-tratos relativamente à geração seguinte (Machado, 1996 *cit. in* Benavente, 2008).

Os pais ou adultos com capacidade para reflectir nos seus próprios sentimentos, são capazes de fornecer experiências emocionais de qualidade que são a base para o crescimento de sentimentos de segurança, suporte e pertença dos seus filhos (Oliveira, 2002). Temos de saber ler o que dizem os sinais e sintomas de dificuldade emocional das crianças, tendo em conta que estes se mantêm habitualmente no tempo, não sofrem evolução positiva, vulgarmente agravam-se, e acabam por afectar áreas vitais do funcionamento infantil ou adolescente (Strecht, 2001).

As investigações mais recentes também têm comprovado que as experiências de abuso durante a infância contribuem de modo significativo para aumentar a probabilidade de, na idade adulta, as vítimas se tornarem maltratantes ou negligentes relativamente aos seus próprios filhos (Narang & Contreras, 2000; DiLillo, Tremblay & Peterson, 2000; Paúl & Domenech, 2000; Spieker, Bensley, McMahon, Fung & Ossiander, 1996, *cit. in* Benavente, 2008). Sabe-se que a possibilidade de a vítima estabelecer uma relação com um adulto significativo não maltratante durante a infância ou uma relação de apoio na idade adulta parece estar associada à redução de comportamentos maltratantes no contexto da relação com os seus próprios filhos (Egeland, Jacobvitz & Sroufe, 1988; Paúl, Milner e Múgica, 1995, *in op. cit.*).

As situações de risco têm continuado a crescer nos últimos 50 anos. Nos factores de risco familiares podemos destacar as ausências paterna ou materna, os conflitos parentais, separações com ruptura familiar, abandonos e perdas de figuras de referência, incapacidade ou inconsistência de regras e limites, relações emocionais hostis e rejeitantes ou de sobreprotecção, abuso (emocional, físico ou sexual), perturbação psiquiátrica parental e as situações de morte (Strecht, 2001). Quanto aos factores de risco sociais, podemos destacar, entre outros, os padrões externos de pobreza ou luxúria, os factores de desagregação social das grandes cidades e aglomerados suburbanos, o desenraizamento cultural, e a discriminação rásica ou étnica (*idem*).

Um estudo sobre a evolução das crianças com graves problemas familiares publicado em 1996 refere que as condições essenciais para um bom desenvolvimento físico e mental da criança passam pelo amor, afeição e segurança, bem como por uma boa alimentação, vestuário adequado e cuidados médicos (Araújo, 2003). Estas condições devem ser acompanhadas de um ambiente familiar criativo, que possibilite à criança um bom desenvolvimento intelectual. Em oposição a estas condições, encontram-se frequentemente outras que, contrariamente às anteriores, criam um ambiente nocivo para a criança, ou seja, de negligência (*idem*).

Com o passar dos anos, a possibilidade de desenvolver capacidades ou inverter desvios, paragens ou regressões, acaba por ser muito mais difícil, ou seja, quanto mais cedo se intervir, maior a probabilidade de alcançar resultados positivos (Strecht, 2001). Ora, isto mostra a importância da prevenção ou da intervenção precoce a nível das famílias onde se verifiquem situações de negligência, de forma a impedir a persistência dessas situações (Araújo, 2003).

No âmbito da intervenção é necessário compreender as mudanças que se verificam na família e nos seus membros. Efectivamente, o nascimento do primeiro filho implica mudanças na identidade pessoal e social da nova mãe e do novo pai, o casal inicia uma nova fase, passando-se de uma díade para tríade (Strecht, 2001). Este, ao mesmo tempo que constitui os cônjuges em pais, cria primos, tios, avós, alterando também a relação dos pais com os seus semelhantes (Oliveira, 2002).

De qualquer modo, os pais não se prepararam ou não foram preparados para a maternidade/paternidade, limitando-se em grande parte a seguir o instinto e instruções dos seus progenitores. Note-se que o estatuto de pai ou de mãe é irreversível, ao contrário do casamento (*idem*).

O nascimento do primeiro filho, constitui uma nova etapa do desenvolvimento psico-fisiológico da mãe, já que a dependência um do outro passa pela satisfação das necessidades básicas do bebé e pela dependência psíquica absoluta (Prat, 2008). Mas a evolução negativa, com manifestações neuróticas, pode prevalecer, se a personalidade é frágil e/ou se não tem o suficiente apoio da família, particularmente do marido e dos pais (Oliveira, 2002).

Celeste Malpique (1998, *in op. cit.*) fala-nos da importância do papel do pai no desenvolvimento harmonioso da criança, concluindo nas suas investigações que a ausência do pai leva à fantasia dum pai imaginário, dificultando uma correcta identificação com a figura paterna por parte do rapaz e uma segurança maior por parte da menina. Por outro lado, distorce também a verdadeira imagem da mãe que se vê na necessidade de assumir duplo papel (*ibidem*). Assim, a presença do pai ajudaria não apenas os filhos mas também a esposa/mãe, sendo ambos necessários para educar e para o equilíbrio psicológico dos filhos (Hoghugh & Long, 2004).

Cummings *et Davies* (1994 *cit. in Oliveira, 2002*) referem que a qualidade de vida e felicidade da família muito depende da satisfação conjugal, daí que os conflitos conjugais podem ter impacto, a curto ou a longo prazo, na educação dos filhos, e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral, sendo geradores das mais diversas expressões patológicas que se podem prolongar pela vida fora e afectar também a constituição futura duma nova família.

Tendo em conta que a família tem um papel fundamental na defesa e promoção da saúde mental, sendo competente para isso, é através dela que se deve prevenir, ao invés de remediar os males que vão surgindo e respectivas consequências na família e suas crianças (Mackenry & Price, 2005).

Para Kaloustian e Ferrari (1994 *cit. in* Gomes & Pereira, 2005), a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da protecção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm-se estruturando.

Neste âmbito, a família, assumindo o papel de educador, poderá impedir situações de negligência, podendo mesmo ser considerada como o principal actor em todo este processo. É impossível não se pensar numa criança sem se pensar nos seus pais, na sua família, na escola que frequenta, no bairro onde habita, etc. Dentro deste mundo, a sua ligação de segurança às figuras parentais será uma fonte intensa da capacidade de enfrentar e ultrapassar as dificuldades, quer elas surjam devido a pressões externas, quer a aspectos problemáticos da sua própria constituição (Strecht, 2001).

A família é, sem dúvida, o contexto socializador<sup>1</sup> mais relevante, não apenas porque é o primeiro grupo com o qual a criança interage, mas também porque é o que permite relações mais intensas. Assim, os pais contribuem de diversas formas para a socialização dos filhos. Os teóricos da socialização descrevem os pais como “moldes” da criança para o seu funcionamento adequado na sociedade (Maccoby, 1992).

É de realçar que foi a partir da segunda metade do século XX, devido sobretudo às teorias sistémicas, que o panorama sobre a família foi mudando (Oliveira, 2002). Na abordagem sistémica, a família é agora considerada como um cacho de indivíduos indissolivelmente inseparáveis, devendo ter-se uma visão compreensiva e global da situação (Relvas, 1996). Apesar de podermos privilegiar a corrente sistémica no estudo da dinâmica familiar, não significa que outros ramos das ciências sociais e humanas não forneçam o seu contributo, como é o caso da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da personalidade, da psicologia social (Oliveira, 2002).

É necessário compreender que, por vezes, as denominadas famílias disfuncionais estão, apenas, parcialmente paralisadas ou bloqueadas em padrões repetitivos de organização que não funcionam, mas que dão algum sentido de segurança porque são habituais (*idem*). A dificuldade dos técnicos de valorizar as competências em famílias leva a que se enfatize os défices, a descrição dos problemas e os modos de disfuncionamento familiar (Sousa & Ribeiro, 2005). Segundo Guy Ausloos (2003), tanto na família como na escola, deve-se procurar e amplificar as competências, mais do que insistir nas faltas, nas dificuldades, nos fracassos, fazendo circular a informação que permitirá as inovações. É preciso passarmos da família culpada para a família responsável e competente (*idem*). Todas as famílias têm competências, mas em certas situações, ou não as sabem utilizar, ou não sabem

---

<sup>1</sup> A socialização é definida como um processo de transmissão da cultura e de aprendizagem de práticas e regras dos grupos sociais (da família e da sociedade), por isso, se essa transmissão não for feita, ou for feita no sentido negativo, irão surgir graves lacunas no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (Araújo, 2003).

que as têm, ou estão impedidas de as utilizar, sendo necessário dotá-las de informação necessária para funcionar de forma satisfatória e, assim, abrir caminhos para novas alternativas (*ibidem*). É de realçar que a literatura tem utilizando várias designações para as competências nas famílias, tais como, famílias saudáveis, capazes, fortes e competentes (Barnhill, 1979; Saleebey, 1996, *cit. in* Sousa & Ribeiro, 2005).

Também O'Hanlon (1993, *in op. cit.*) escreve sobre a terapia das possibilidades, destacando que se deve procurar o que é possível na família e não o que é impossível, sendo que Steve De Shazer (1999, *in op.cit.*) enfatiza a descoberta de soluções que funcionaram no passado ou no presente, para que o interventor possa colaborar na construção de soluções futuras. Assim, o papel do interventor já não é concebido no sentido de aconselhar a família e identificar o que corre mal nela, mas, pelo contrário, trabalhar com a família para descobrir aquilo que ela sabe, reinventar soluções e resolver problemas (Ausloos, 2003). Isto implica considerar a família como co-constutora do processo de intervenção. No entanto, tal concepção traz dificuldades, sendo a maior dificuldade o peso que os modelos tradicionais compensatórios constituem na cultura e na linguagem dominantes (Gergen, Hoffman & Anderson, 1996, *cit. in* Sousa & Ribeiro, 2005) tanto para os técnicos como para as famílias. Efectivamente, o técnico é possuidor das competências para resolver os problemas que os clientes passivamente esperam que este solucione (Coutinho, 2004).

A emergência da 2.<sup>a</sup> cibernética, demonstra que os sistemas seguem as suas regras e fazem as próprias escolhas, logo têm competências para a mudança (Sousa & Ribeiro, 2005). As famílias são a fonte mais preciosa de informações quanto às suas necessidades e funcionamento. Neste contexto, o interventor tem como competência ser um catalisador de mudança e o cliente, sendo especializado na sua vivência, tem competências para evoluir (*idem*).

Os modelos de capacitação ou de promoção, como os sugeridos pelo conceito de *empowerment*, significam necessariamente mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais (Coutinho, 2000). Implicam também um processo colaborativo e de negociação estreita e de nivelamento das relações entre pais e profissionais, através do estabelecimento de parcerias efectivas, entre ambos (*idem*)

Paulo Freire (2003: 28) diz-nos que “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.” Na sua opinião (*idem*), não há seres educados e não educados, estamos todos educando-nos, existem graus de educação, mas estes não são absolutos. Contudo, é de realçar que os pais não têm todas as rédeas da educação nas mãos, pois muitos outros factores extra-familiares influenciam o desenvolvimento da criança (Oliveira, 2002). Mesmo assim, é reconhecida a intervenção em Educação Parental como um meio eficaz para o bom desenvolvimento das crianças. Considera-se que para criar e oferecer cidadania para as crianças, é necessário oferecer cidadania também para os próprios pais e cuidadores que, com frequência, vivem sobrecarregados em contextos de desigualdade social (Promundo, 2008).

## 1.2 – A Educação Parental

As recentes mudanças ocorridas na estrutura social e familiar, têm vindo a constituir-se como factores que incentivam o desenvolvimento de iniciativas de intervenção no domínio da Educação Parental, em virtude dos novos desafios que acarretam para o desempenho das funções parentais nos dias de hoje. Poderá, efectivamente, ser difícil para as figuras parentais o saber como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança, e transformar um ser frágil e dependente num adulto equilibrado, autónomo e feliz (Marujo, 1997).

A Educação Parental trata de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas (Ribeiro, 2003). Constitui-se, assim, como uma intervenção para promover o funcionamento cognitivo e social de crianças consideradas em risco desenvolvimental, devido a factores como o estatuto sócio-económico dos pais, idade jovem das figuras parentais ou outro factor potencialmente gerador de dificuldade na família (Mackenry & Price, 2005). Há que intervir, principalmente, nestes casos em que existem condições mais propícias a haver riscos nas crianças.

A Educação Parental tem como finalidade apoiar os pais dando-lhe informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento e promovendo competências parentais, de comunicação e de resolução de problemas (Almeida, 1992), sendo que o desenvolvimento de iniciativas de Educação Parental poderá possibilitar respostas à desorientação que as figuras parentais eventualmente possam sentir. Contudo, esta estratégia implica concomitantemente que as intervenções em causa estejam inseridas no quadro mais alargado do funcionamento saudável da família, não se restringindo à prestação de cuidados e às competências parentais.

Os Programas de Educação Parental (PEP) devem ser um espaço aberto ao diálogo, à reflexão, ao questionamento e troca de experiências que reforcem e estimulem o papel parental, onde os pais possuem uma participação activa no acesso à informação sobre temas e problemáticas inerentes à educação (*idem*). A intervenção pressupõe um conhecimento da dimensão individual e colectiva do problema, numa perspectiva interactiva, equacionando todos os factores e actores intervenientes na situação, presumindo um conhecimento dos problemas nas suas várias dimensões (psicológica, sociológica, económica) (Mackenry & Price, 2005).

Os objectivos principais de tais programas são contribuir para o desenvolvimento de um perfil de pais que os habilite a participar activamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos e no seu próprio desenvolvimento pessoal e social; desenvolver as competências parentais intrínsecas, o espírito crítico e a inovação educacional; modificar algumas das atitudes parentais para os ajudar a promover novos comportamentos nos filhos (*idem*).

First & Way (1995 cit. in Ribeiro, 2003) defendem que não existe um Programa Modelo, isto é, os programas têm de ser feitos tendo em conta a população a que são dirigidos, porque cada população tem características específicas. Segundo Mackenry e Price (2005), o PEP é uma estratégia de intervenção

com um conjunto de actividades educativas e de suporte que ajudam os pais, futuros pais ou seus substitutos a compreenderem as suas próprias necessidades pessoais e sociais, as dos seus filhos, bem como a promoverem a qualidade das relações entre pais e filhos, entre as famílias, os serviços e as comunidades. Segundo Fine (1989), a Educação Parental é conceptualizada como uma intervenção que engloba programas e serviços disponibilizados ao nível dos sectores públicos e privados, a pais de diversos níveis sócio-culturais e económicos, e a crianças com ou sem necessidades ou características específicas. Apesar do interesse relativamente recente na Educação Parental, este conceito não é novo, assim como não o são os programas de intervenção dirigidos às famílias, ou mais especificamente aos pais (Fine, 1989). Foi nos Estados Unidos da América (EUA), no início do período da transição entre o século XIX e o século XX, que a questão da educação parental teve início<sup>2</sup>, tendo tido grandes desenvolvimentos e impacto a nível internacional (Ribeiro, 2003). Foi, no entanto, a partir de 1960 que a Educação Parental conheceu nos Estados Unidos uma considerável expansão, em parte devido ao crescente apoio governamental<sup>3</sup> (*idem*).

Compreende-se que, em Portugal, o investimento no domínio da Educação Parental tem vindo a aumentar progressivamente através da responsabilidade das instituições do Estado. Actualmente, a Educação Parental aparece como uma das medidas de promoção dos direitos e de protecção da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, sendo definida como um “programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais”, e assume-se como uma das modalidades de intervenção sócio-educativa e preventiva, mas também podem surgir como resposta a situação de crise (Coutinho, 2004).

Foram concebidos vários PEP's, como por exemplo, o Parent Effectiveness Training (PET), o Incredible Year, o Single-Parent Program, o programa Pais à Medida e Pareting Wiselet, o programa Ser Família, o programa Construir Famílias, entre muitos outros. Quer a investigação, quer a intervenção com famílias maltratantes tem vindo a destacar a importância de programas específicos desenhados para populações de alto-risco na redução daqueles comportamentos (Benavente, 2008).

A Intervenção Precoce, com influência clara das perspectivas ecológicas e sistémicas, tem sido uma revolução na Educação Parental, em favor de um modelo sócio-educativo. Esta surge como uma forma eficaz de prestar ajuda à criança e à família, sendo de salientar que quanto mais cedo se iniciar o apoio, maiores serão os benefícios para a criança e para a família (Coutinho, 2004). Este modelo marca o aparecimento, na literatura, da referência à importância de programas que visem o suporte familiar (*family support programs*) que segundo Dunst (1990 *in op. cit.*), se definem como esforços no sentido de

---

<sup>2</sup> Foram constituídas várias organizações relacionadas com a parentalidade, nomeadamente, o *National Congress of Mothers*, o *Children's Bureau* e a *Cooperative Extension System* (Ribeiro, 2003). Rudolf Dreikurs posteriormente introduziu o conceito adleriano de Educação Parental nos Estados Unidos através da criação de centros comunitários em 1939, o qual se destacou o *Community Child Guidance Centers*, os quais tinham profissionais que davam aconselhamento e faziam a integração em grupos de educação parental (*idem*).

<sup>3</sup> Neste contexto foram criados os projectos federais *Head Start*, com o propósito de apoiar pais de nível sócio-económico carenciado na preparação das suas crianças para a escola, e o *Education for Parenthood*, que ajudava as escolas no desenvolvimento de formações dirigidas a adolescentes (Ribeiro, 2003). Schaefer e Briesmeister (1989 *cit. in idem*) referem que nas décadas de 70 e 80 a Educação Parental assumiu a proporção e popularidade de um verdadeiro movimento nacional, através do desenvolvimento de uma diversidade de programas como o de Thomas Gordon, *PET – Parent Effectiveness Training*, programa muito popular que irá transpor as fronteiras norteamericanas, bem como de outros, tais como o *Active Parenting* e o *STEP - Systematic Training for Effective Parenting* (*ibidem*).

promover o fluxo de recursos e apoios à família, de modo a fortalecer o seu funcionamento, promovendo o crescimento e desenvolvimento dos seus membros e da família como um todo.

Os programas de Formação ou de Treino de Competências Parentais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, surgindo mesmo, em vários estudos, associados a resultados bastante positivos em termos da percepção de auto-eficácia, no desempenho da função parental (*ibidem*). O Treino de Competências Parentais surge mais associado ao trabalho com pais de crianças com problemas de comportamento, enquanto que a Formação de Pais surge como uma abordagem particularmente conotada com crianças com problemas de desenvolvimento ou, numa dimensão preventiva, dirigida a pais de crianças em risco biológico e envolvental (*ibidem*).

Várias investigações (Affleck *et al.*, 1989; Mahoney *et al.*, 1998; Olson & Burgess, 1997; Wilkinson, Parrish & Wilson, 1994; Feldman, 1997; Kaiser, Hancock & Hester, 1998, *in op. cit.*) comprovaram que, para além de modificações positivas na autoconfiança e satisfação no desempenho das funções maternas, a formação parental em famílias de crianças em diversas situações de risco provoca: melhorias no processo interactivo; aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança; incentivo para os pais participarem no processo de avaliação dos seus filhos, observando e registando informação; melhorias nas competências linguísticas da criança através da utilização de determinado tipo de estratégias por parte dos pais, entre outros aspectos. Os Programas de Formação Parental parecem oferecer um grande potencial, pelos seus benefícios nos efeitos que a modificação de crenças, expectativas, atitudes e práticas parentais poderão ter, a longo prazo, no tipo de interacções, experiências e situações de vida a que a criança em risco ou com necessidades especiais terá acesso (*ibidem*).

Recentemente, a Psicologia Positiva vem contribuir para a Educação Parental na medida em que possui uma perspectiva preventiva e promocional, centrada na construção de qualidades positivas, contrariando a perspectiva remediativa dos aspectos negativos (Ribeiro, 2003). Algumas perspectivas teóricas que se enquadram no âmbito da Psicologia Positiva, com o intuito de clarificar os seus possíveis contributos para a intervenção em Educação Parental são, designadamente: a perspectiva sobre o estilo explicativo e o optimismo, de Martin Seligman; o trabalho de Daniel Goleman no âmbito da inteligência emocional; a conceptualização de Edward Diener sobre o bem-estar subjectivo (*idem*).

Como vimos, não existe uma única grelha conceptual ou teórica que oriente o desenvolvimento de programas de intervenção em Educação Parental. Aliás, muitos são os programas que integram diferentes elementos de várias perspectivas teóricas (Mackenry & Price, 2005).

De acordo com Medway (1989 *cit. in* Ribeiro, 2003) poder-se-á considerar que existem três grandes modelos de Educação Parental, a serem utilizados contemporaneamente: o modelo reflexivo, o modelo comportamental e o modelo adleriano:

- o modelo reflexivo da Educação Parental enfatiza a tomada de consciência parental, a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança. Tem as suas raízes na terapia centrada

no cliente de Carl Rogers, sendo que os pais recebem treino para utilizar as técnicas de comunicação daquela terapia. Podemos referenciar o *PET* (Parent Effectiveness Training) de Thomas Gordon e o *LTC* (Listening to Children) como programas que se enquadram neste modelo.

- o modelo comportamental, por seu lado, enfatiza o comportamento observável e as variáveis ambientais que mantêm os padrões de comportamento. Os comportamentalistas têm por objectivo o treino de pais para que apliquem procedimentos e técnicas, de modo a controlar o comportamento atípico da criança. Assim, para ajustar o comportamento da criança a diferentes situações, temos que mudar o comportamento das pessoas que lhe são significativas: pai, mãe, irmãos, familiares próximos, amigos. Esta é a perspectiva de intervenção que está mais próxima da expressão Treino Parental. São diversos os programas encontrados que se enquadram neste modelo: o Responsive Parenting Program, o Portage Project, o Head Start, o WINNING!, o PARTNERS, o Parent Education Program, o STAR, entre outros.
- um terceiro modelo de Educação Parental é o adleriano, que possibilita o aconselhamento e a integração de pais em grupos de Educação Parental com um carácter simples, despojados de linguagem técnica, para que sejam efectivamente compreendidos pelos pais e mães, sendo que estes são encorajados a participar activamente na intervenção de aconselhamento. Podemos referenciar como exemplo deste modelo o STEP (Systematic Training for Effective Parenting) de Dinkmeyer e McKay, o Active Parenting (a Vídeo-Based Program) e o Active Parenting of Teens.

Refira-se que todos os modelos apresentam suporte empírico, sendo que a opção por um ou outro poderá basear-se na eficácia documentada dos diferentes programas, relativamente aos objectivos dos pais (*idem*).

É ainda pertinente fazer uma alusão às componentes que integram os programas de Educação Parental (Hoghughi & Long, 2004; Mackenry & Price, 2005): de conhecimento; de gestão familiar; e de competências interpessoais. A primeira centra-se na informação ou conteúdo, e não na aquisição de competências propriamente dita, consistindo, portanto, na partilha de informação de forma a aumentar o conhecimento dos pais, para estes desempenhem o papel parental mais eficazmente. A componente da gestão familiar centra-se mais nas competências necessárias para que as figuras parentais respondam às exigências que lhes são colocadas pelas suas famílias. Esta vertente engloba a gestão do comportamento actual da criança pelos seus pais, bem como do ensino à criança de comportamentos que venham a ser adequados para lidar com situações futuras. Por último, a componente das competências interpessoais focaliza-se na qualidade das relações, em que o objectivo é a mudança comportamental, embora o alvo directo da intervenção sejam as atitudes, os valores e os autoconceitos, fundamentando-se os métodos de facilitação da mudança nos processos de comunicação.

Considera-se que no desenvolvimento de um programa de Educação Parental, o valor atribuído a cada componente deverá variar em função da população-alvo junto da qual se pretende intervir, visto que, certamente, nem todos os grupos de pais têm necessidades idênticas ou são capazes de assimilar o

mesmo tipo de material (Fine, 1989). Do mesmo modo, o nível definido para a intervenção (remediação, prevenção, promoção, Intervenção Precoce) deverá ser uma variável a considerar (Ribeiro, 2003). A componente de competências de gestão familiar será mais apropriada para pais de níveis sócio-económicos carenciados, tendo em conta que a investigação aponta terem mais falhas ao nível da satisfação das necessidades básicas (*idem*). Por outro lado, para este grupo de pais ao qual também está associada menor nível de escolaridade, a componente de conhecimento terá que ser modificada no seu nível e modo de apresentação, para um formato com menos material escrito e com o mínimo de termos técnicos (*ibidem*).

São diversas as metodologias de intervenção passíveis de serem utilizadas na Educação Parental. Entre as metodologias mais passíveis de serem utilizadas em Educação Parental há a referir as de carácter activo/reflexivo (recurso ao vídeo, discussão de grupo, treino directo, apresentação de modelos, *role-playing*, etc.), ideal para famílias carenciadas e as de carácter predominantemente didáctico, como é o caso da leitura e da exposição (Mackenry & Price, 2005).

Tendo em conta que a população-alvo do estudo é constituída por mulheres com baixas qualificações escolares e profissionais, maioritariamente desempregadas e beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI), sendo afectadas por fenómenos de pobreza e exclusão social, faremos de seguida uma análise destes fenómenos que nos permite uma melhor compreensão das características do grupo em estudo.

### **1.3 – Famílias em contexto de pobreza e exclusão social**

Nas últimas décadas, as várias mudanças ocorridas no plano socio-económico e cultural através do processo de globalização da economia capitalista, têm vindo a interferir na dinâmica e estrutura familiar, possibilitando alterações no seu padrão tradicional de organização (Gomes & Pereira, 2005). Não podemos, assim, falar de família mas de famílias, no plural, de forma a contemplar a diversidade de relações que convivem na sociedade. A definição de família vai depender do contexto socio-cultural em que a mesma está inserida, sendo, portanto, uma construção social (*idem*). Permanece, no entanto, o *sentimento de família* que se forma a partir de um emaranhado de emoções e relações pessoais, familiares e culturais, constituindo a identidade única de cada família que interage com o meio social em que vive (Amaral, 2001, *in op. cit.*).

Para a família pobre, marcada por dificuldades acrescidas, a habitação poderá representar um espaço de privação, de instabilidade e, eventualmente, de quebra dos laços afectivos e de solidariedade. Segundo Gomes (2003, *in op. cit.*), quando o lar deixa de ser um espaço de protecção para ser um espaço de conflito, a superação desta situação dá-se de forma fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio para enfrentar as adversidades, resultando, assim, na sua desestruturação. Muitas famílias pobres vêm-se, assim, emergir em problemas que se encadeiam, podendo afectar a harmonia propulsora para o desenvolvimento saudável dos seus membros (Gomes & Pereira: 2005).

Faremos de seguida uma análise mais detalhada dos fenómenos da pobreza e da exclusão social de forma a perceber a sua dimensão, influência e relação com o sistema familiar.

Para Alfredo Bruto da Costa (1998), a **pobreza** consiste numa situação de privação múltipla, resultante da insuficiência de recursos do indivíduo para fazer face às suas necessidades básicas. Assim, são tidos como pobres aqueles cujos recursos materiais, culturais e sociais são tão escassos que os excluem dos modos de vida minimamente aceitáveis segundo a norma dos países em que vivem (Capucha, 1998). Nas sociedades ocidentais, a pobreza tem um significado material e simbólico já que se encontra “associada à falta ou escassez de rendimentos, numa óptica em que do nível de rendimentos auferido dependem todas as condições de vida, nomeadamente as condições de habitação, saúde, educação, alimentação e acesso aos demais domínios da vida social” (Centeno, Erskine & Pedrosa, 2000: 48). Contudo, para além da falta de rendimento, a pobreza é uma questão de subalternidade pela falta de acesso aos direitos sociais, em que o pobre também pode ser definido como “alguém totalmente destituído de poder” (Costa, 1998: 19).

O conceito de pobreza foi durante muito tempo associado a insuficiência de rendimentos e/ou de consumos, tendo evoluído em função de um melhor conhecimento das suas manifestações nas sociedades contemporâneas (OIT, 2003). Nesse sentido, podem-se considerar cinco grandes perspectivas, agrupadas em duas lógicas (*idem*): a) numa lógica de privação fisiológica privilegia-se a abordagem das condições materiais da vida, segundo a perspectiva centrada no rendimento e no consumo e a perspectiva centrada nas necessidades humanas básicas<sup>4</sup>; uma lógica de **privação social** põe-se em relevo a natureza social da pobreza, com a consequente degradação das relações sociais, aproximando-se do conceito de exclusão social<sup>5</sup>.

A evolução do conceito de pobreza (Costa, 1984) reflecte também diferentes contributos, evidenciando uma progressiva desmultiplicação do conceito em várias dimensões que procuram enquadrar novas realidades associadas à pobreza. Neste sentido, encontramos dicotomias inerentes ao conceito de pobreza que nos dão conta da multiplicidade de significados que pode assumir (*idem*):

- **pobreza absoluta/ relativa:** a pobreza absoluta baseia-se na noção de satisfação de necessidades básicas, estando em causa várias dimensões inerentes à noção de recursos (rendimentos, bens de capital, benefícios em espécie associados ao trabalho, etc.); enquanto que a pobreza relativa remete para a análise da pobreza face aos padrões médios da sociedade em geral. Nesta dicotomia está presente uma relação de complementaridade e não de antagonismo (*idem*);

---

<sup>4</sup> Nesta perspectiva são consideradas necessidades básicas relativas à alimentação, vestuário, abrigo, água potável, saneamento básico e educação, como mínimo necessário para prevenir doenças, malnutrição e ignorância (OIT, 2003).

<sup>5</sup> É possível identificar neste grupo: a abordagem centrada no conceito de pobreza humana, que utiliza como referências os conceitos de capacidades (o que podemos fazer) e funções (o que fazemos); a abordagem centrada nas consequências ao nível da exclusão social, em que a pobreza é vista essencialmente como a não disponibilidade dos recursos necessários para fazer face às condições de vida e de conforto genericamente difundidas (padrão de vida dominante) e participar nas actividades sociais e culturais da sociedade a que se pertence; e, por último, a abordagem participativa, em que a pobreza começa pela não-participação, pelo que os aspectos mais relevantes serão necessariamente a falta de dignidade, de auto-estima, de segurança e de justiça, que impedem a participação, para além do acesso à saúde e a uma vida social, mais do que a um rendimento (*idem*).

- **pobreza objectiva/ subjectiva:** a pobreza objectiva baseia-se num padrão de referência (frequentemente corporizado na construção de um limiar de pobreza) que seja objectivamente mensurável e não dependa da percepção subjectiva dos indivíduos, ou seja, que tipifica as situações de pobreza, permitindo caracterizar objectivamente os pobres; no caso da pobreza subjectiva são as representações da pobreza construídas pelos actores e grupos sociais que estão em causa, introduzindo a dimensão da percepção e perspectiva subjectiva da pobreza. Assim, a noção de pobreza é uma construção social (*idem*);

- **pobreza tradicional/ nova pobreza:** a pobreza tradicional está associada a uma situação crónica, geralmente localizada no mundo rural, que enquadra um estatuto inferior e desvalorizado; a nova pobreza está directamente relacionada com as reestruturações económicas e tecnológicas e com os seus efeitos no sistema produtivo, expressos no crescimento do desemprego estrutural e na precariedade do emprego (*idem*);

- **pobreza rural/ urbana:** traduz formas de exclusão espacial que encerram dois *locus* diferenciados. A primeira traduz-se como uma escassez básica de recursos, proveniente da baixa produtividade agrícola e pela falta de actividades económicas alternativas, agravada por uma alta dependência face às prestações da segurança social por parte de uma população maioritariamente idosa. No meio urbano, a pobreza reveste formas mais visíveis e extremas de exclusão. A pobreza urbana afecta diversos grupos sociais, reflectindo problemas associados a baixos rendimentos e desemprego, à falta de qualificações, à precariedade de emprego, às situações de doença, às pressões subjacentes aos processos de urbanização, estando estas associadas a mecanismos de discriminação e de segregação espacial (*idem*);

- **pobreza temporária/ duradoura:** a primeira está relacionada com fluxos de saída e entrada na pobreza, de carácter temporário; a segunda noção remete para a reprodução social e para o processo cíclico da reprodução da pobreza. Ao ser conferido um carácter permanente à precariedade no trabalho, o risco de vivenciar situações duradouras de pobreza é maior. O desemprego, por seu turno, quando se configura como estrutural (de longa duração) contribui igualmente para potenciar o surgimento de uma pobreza duradoura (*idem*).

A **exclusão social** apresenta-se como um fenómeno complexo e heterogéneo. Robert Castel (*cit. in Costa, 1998: 10*) define-a “como uma fase extrema do processo de marginalização, entendido este como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas” com o mercado de trabalho, mas também rupturas familiares, afectivas e de amizade. Segundo Bruto da Costa (1998), a exclusão não se limita à falta de recursos já que comporta ainda questões de discriminação, segregação, relações sociais fracas, ou seja, uma participação social inadequada ao nível de um conjunto de domínios sociais básicos, pelo que a exclusão impossibilita os indivíduos de acederem a um conjunto de direitos e deveres que conferem a esses membros o estatuto de cidadãos.

Identificam-se diferentes tipos de exclusão social que, muitas vezes, aparecem sobrepostos na prática, já que “uma forma de exclusão pode ser, em determinados casos, consequência de outra forma

de exclusão” (*idem*, 1998: 23). Neste âmbito a intervenção terá de ser dirigida a todas as frentes (Estivill, 2003). Bruto da Costa (1998: 17) enumera o desemprego como um exemplo expressivo de sobreposição dos domínios, visto que “acarreta perda de rendimentos normais (domínio económico), afecta as relações sociais (domínio social) e, ainda, atinge o excluído na sua identidade social (domínio das referências)”. Como podemos constatar, a exclusão pode acontecer sob várias formas e, apesar da importância de todas as dimensões de exclusão, a económica talvez seja a mais grave, podendo pois gerar outros tipos de exclusão (Feijó & Assis, 2004), sendo que a ideia de exclusão surge e alimenta-se da noção de exclusão económica (Estivill, 2003).

A abordagem das representações dos actores pressupõe que os agentes sociais possuam uma margem de autonomia que lhes permita interiorizar, recusar ou negociar a definição do seu estatuto (Rodrigues *et al.*, 1999). Por seu turno, estas representações são, na sua constituição, objecto de um processo de etiquetagem e de estigmatização que as reforça. A exclusão também se coloca, assim, ao nível da percepção que o indivíduo tem da sua situação. O indivíduo pode sentir-se estigmatizado e sofre um processo de interiorização de uma imagem de si próprio como inferior e incapaz. Este factor condiciona o acesso ao mercado de trabalho e pode contribuir para a produção e reprodução das condições geradoras de pobreza e de exclusão em que vive (Capucha, 1998; Dupas, 1999, *cit. in* Matos, 2000). Assim, tal como Bruto da Costa (2008) evidencia, o problema da exclusão deve ser visto segundo dois ângulos: pelo do indivíduo que se percebe incluído ou excluído e pelo da sociedade que pode ser inclusiva ou excludente.

Neste âmbito, o sociólogo francês Serge Paugam (2000), ao analisar as transformações do mercado de trabalho e suas consequências para os indivíduos no geral, mas com maior gravidade os menos qualificados, concluiu que essas mudanças seriam responsáveis por um processo que ele designou de *desqualificação social*. Assim, a desqualificação social aborda questões relativas à situação de pobreza vinculadas aos processos de exclusão do mercado de trabalho.

Paugam (*idem*) articula três ideias ao conceito de desqualificação social: a noção de **trajectória**, ou seja, de que há um processo que deve ser percebido de forma longitudinal, o que permite apreender o percurso temporal dos indivíduos; o conceito de **identidade**, positiva ou negativa, de crise e de construção dessa identidade e, por fim, a **territorialidade**, ou seja, a base espacial que abriga processos excludentes. Da mesma forma, remetendo ao carácter processual implícito na noção de desqualificação, o autor (*idem*) enfatiza as fases que a compõem: a fase de **fragilidade**, fruto de uma sucessão de tentativas falhadas de inserção profissional que produzem, em quem as vivencia, uma crise identitária, um sentimento de inferioridade, uma perda de auto-confiança, um sentimento de humilhação; segue-se a **dependência**, sendo nesta fase que os serviços sociais responsabilizam-se pelas dificuldades enfrentadas pelos indivíduos, e estes canalizam o seu investimento para a esfera doméstica, começando a organizar a sua vida à periferia do mercado de trabalho; por fim, a **ruptura**, resultado das anteriores, constitui-se numa experiência na qual os indivíduos vivenciam um acúmulo de dificuldades, perda de

trabalho, problemas de saúde, falta de moradia, perda de contactos com a família, entre outras, sendo esta perda dos laços sociais fundamentais que acarreta para a marginalidade.<sup>6</sup>

Tal como acontece com a pobreza, onde é costume fazer a distinção entre a absoluta e a relativa, também podemos considerar uma gradação na exclusão, ou seja, graus de exclusão de uma dimensão que podem ir até ao extremo da auto-exclusão (Estivill, 2003), sendo que simultaneamente também podem considerar-se graus de inclusão social pontuados num *continuum* bipolar de inclusão-exclusão (Costa, 2008). Neste sentido, a relação de uma pessoa com um dado sistema social pode ser forte, fraca ou em estado de ruptura, além de que uma pessoa pode estar excluída em relação a alguns sistemas e não relativamente a outros (*idem*) (cf. Anexo 2).

Numa tentativa de diferenciar os conceitos de pobreza e exclusão social pode afirmar-se que estes distinguem-se essencialmente quanto aos aspectos distributivos e relacionais do fenómeno, sendo que “a pobreza se preocupa com a falta de recursos, enquanto que a exclusão social foca essencialmente os aspectos relacionais dentro da privação ou inadequada integração social” (Centeno *et al.*, 2000: 49). No entanto, apesar de serem fenómenos distintos e nem sempre coexistentes, ambos os fenómenos acabam por se reforçar mutuamente, visto a importância que a pobreza representa na exclusão de um indivíduo, apresentando-se, deste modo, o conceito de exclusão mais abrangente do que o conceito de pobreza (Matos, 2000).

O carácter multidimensional e sistémico da pobreza e da exclusão social e a variedade das suas manifestações tornam relativamente complexa a tarefa de identificação dos elementos que estão na sua origem, assim como a clarificação das potenciais relações de causalidade estabelecidas. Ambas resultam, acima de tudo, da interacção e convergência de diversas desvantagens sociais que, não as explicando isoladamente, desencadeiam no seu conjunto um cenário propício à sua propagação. Neste contexto, é mais correcto falar de factores de pobreza e exclusão social, uma vez que as possíveis relações de causalidade não são lineares. Por isso, para efeitos de análise são considerados três conjuntos de: (i) factores macro (globais), (ii) factores meso (locais ou sectoriais) e (iii) factores micro (pessoais e familiares), que são de seguida explicitados através da figura 1 (OIT, 2003).

---

<sup>6</sup> Para que se configure verdadeiramente uma situação de desqualificação social, Paugam (2000) considera três condições fundamentais: um alto nível de desenvolvimento económico associado a uma forte degradação do mercado de trabalho; uma forte degradação dos vínculos sociais, onde a solidariedade cede e dá lugar ao individualismo; e uma inadaptação aos modos de intervenção social. A desqualificação social remete ainda para a naturalização da desigualdade entre indivíduos supostamente mais qualificados e aquela população considerada desqualificada. Segundo Sawaia (1999, *cit. in* Pizzio, 2008), a naturalização do fenómeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicar, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto do nível social, como do próprio excluído. Esse carácter natural do fenómeno vem contribuir com o denominado ciclo de exclusão, no sentido de reforçá-lo e reproduzi-lo.

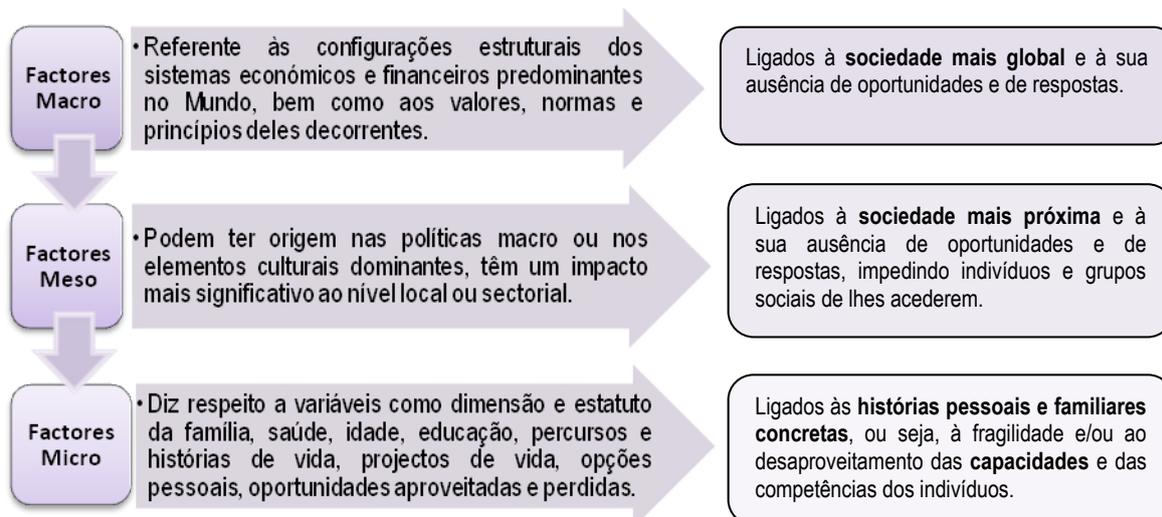


Figura 1 - Factores que influenciam a participação do indivíduo na sociedade

Fonte: OIT, 2003.

Podemos, em síntese, dizer que a pobreza e a exclusão social estão relacionadas com estes diferentes factores, que, de alguma forma, condicionam ou facilitam o acesso do indivíduo à plena participação na sociedade (*idem*).

Foi a constatação, na segunda metade dos anos 80, da importância destes factores em Portugal que levaram ao desenvolvimento de novas **políticas sociais**, “para aumento das **oportunidades** na sociedade portuguesa, e à multiplicação de programas e de projectos de luta contra a pobreza e a exclusão social, centrados sobretudo no **reforço das capacidades e competências** (*empowerment*) que visam a emancipação e autonomização dos indivíduos e grupos sociais” (*ibidem*:27). A dupla perspectiva daqui resultante sublinha a importância de actuar conjugadamente a dois níveis: da **inserção** (do indivíduo para a sociedade) e da **inclusão** (da sociedade para o indivíduo) (*ibidem*). Trata-se de uma complementaridade necessária entre estratégias de inserção e estratégias de inclusão, sugerindo a **integração social** como a articulação das duas vertentes anteriores (*ibidem*). Com a abordagem da **integração social**, abandona-se a abordagem da pobreza e da exclusão social numa perspectiva meramente individual, de satisfação de necessidades e de assistencialismo, privilegiando-se antes o enquadramento social e integrado, a realização de capacidades e a emancipação e autonomização da população (*ibidem*).

Manifestações da pobreza e da exclusão dependem da maneira como as diferentes categorias sociais encaram estes processos e das estratégias que adoptam para lhes fazer face. Por isso, a análise das diversas formas de manifestação da pobreza e da exclusão social em Portugal passa pela caracterização dos diferentes modos de vida em situação de pobreza ou exclusão social (Capucha: 2005). Para ilustrar a diversidade dos modos de vida da pobreza e da exclusão social em Portugal, podemos recorrer à tipologia proposta por Capucha (1998) e Almeida (1992). Nesta tipologia, são considerados sete modos de vida, cada um deles com características associadas à categoria social dominante, à estratégia de vida e ao posicionamento perante o passado, o presente e o futuro, que se

expressam em transitoriedade, investimento na mobilidade, dupla referência, convivialidade, restrição, poupança e destituição (Capucha, 2005) (cf. Anexo 3).

As diversas iniciativas de luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal mostram que as estratégias a adoptar, na relação individual e de grupo e no reforço de capacidades, têm de ser diferenciadas consoante os modos de vida em questão. Pode-se dizer que a definição de um projecto de vida para a mudança encontra um terreno mais propício nos casos de *investimento na mobilidade* e *dupla referência* e, por vezes, nos de *poupança* e *transitoriedade* (*idem*). Inversamente, as situações mais difíceis de modificar, com a adesão e a participação do próprio, são as que se referem à *convivialidade*, à *restrição* e, sobretudo, à *destituição*, pelo facto dos indivíduos encontrarem uma identidade através destes modos de vida e de não possuírem qualquer tipo de aspirações em relação ao futuro, oferecendo maior resistência à mudança (*idem*).

Um meio para ultrapassar o estado de exclusão social e impedir que esta se alastre a outras dimensões vitais da vida em sociedade, passa pela participação no mercado de trabalho porque proporciona oportunidades acrescidas de inclusão nas várias dimensões vitais da sociedade (Matos, 2000). Esta visão do trabalho enquanto principal factor de inclusão reside fundamentalmente no facto de ele constituir uma fonte de rendimento que garanta o acesso ao consumo e também de ele ser socialmente valorizado enquanto fundamento e pressuposto da sociedade salarial (*idem*). É também através do trabalho que o Estado Providência garante o acesso ao sistema de protecção social e ao exercício da cidadania (Capucha, 1998). O desenvolvimento de uma actividade profissional proporciona aos indivíduos estatuto e desenvolvimento das suas capacidades e competências profissionais, sendo considerado, por muitos, como uma obrigação indiscutível do cidadão e um meio fundamental para a realização pessoal e social do ser humano, pelo que os indivíduos que não trabalham sentem o peso da estigmatização (Centeno *et al.*, 2000; Neves *et al.*, 2000).

O desemprego<sup>7</sup> resulta, em parte, do desajustamento entre a oferta e a procura, sendo o número de ofertas de emprego inferior ao número de candidatos e, por outro lado, refere-se à falta de empregos que possam ser ocupados por trabalhadores de certa idade, trabalhadores com baixo nível de qualificação profissional, mulheres, jovens sem experiência profissional, trabalhadores portadores de deficiência, entre outros (Capucha, 1998).

O desemprego de longa duração, como já foi anteriormente referido, pode constituir para os indivíduos um maior isolamento, mas também vergonha e minorização resultante da sua situação de desempregado. Aos problemas económicos derivados da prolongada ausência de emprego e da diminuição dos rendimentos, associam-se frequentemente a perda gradual das suas aptidões e qualificações técnicas, face às exigências crescentes do mercado, a perda de hábitos de trabalho, a

---

<sup>7</sup> O desemprego pode ser definido como “um indivíduo em idade activa que não possuindo uma actividade pretende obtê-la e desenvolve esforços para a conseguir” (Centeno *et al.*, 2000: 58). No entanto, há que ter em conta um cada vez maior número de pessoas que, não sendo desempregados, também não participam na população activa. Também se devem considerar “aqueles contingentes de pessoas que estão pura e simplesmente fora do mercado de trabalho, sendo estatisticamente considerados como inactivos mas que possuem condições e vontade para participarem” (*ibidem*).

diminuição das competências sociais, a diluição de laços sociais, e, ainda, da degradação da auto-estima que sofre o indivíduo desempregado. Tudo isto pode desencadear o empobrecimento da sua atitude face ao trabalho em si, o desenvolvimento de comportamentos depressivos e um estilo de vida caracterizados pelo progressivo conformismo e desmotivação que dificultam uma possível mudança na sua situação e as perspectivas de (re)inserção social e laboral (Capucha, 1998; Ramos, 2003). Como agravante, estes factos surgem frequentemente associados a problemas como o alcoolismo, a deterioração das relações familiares e a adopção de estratégias marginais de sobrevivência (Capucha, 1998).

À medida que aumenta a duração do desemprego, diminuem as possibilidades de reverter uma situação de desemprego. Neste âmbito, Luís Capucha (*idem*: 132) adoptou a expressão desemprego de exclusão para “caracterizar as situações em que os indivíduos são condenados ao desemprego ou são empurrados para empregos temporários nos sectores informais, menos competitivos e até marginais da economia.” São estes trabalhadores da economia paralela os mais “vulneráveis a diferentes tipos de exploração, além de que não têm regalias por não serem abrangidos pelas leis laborais em vigor nem terem acesso aos sistemas de protecção social existentes” (*idem*).

Os indivíduos numa situação de pobreza desencadeiam todo um processo de exclusão, que abrange dificuldades no acesso à informação (info-exclusão) ou até à manutenção de redes de relações sociais que envolve custos devido à mercadorização das actividades sociais, sendo que participação numa actividade de lazer implica custos que os detentores de baixos rendimentos não conseguem suportar (Centeno *et al.*, 2000). Por tudo aquilo que já foi referenciado, entende-se que os baixos níveis de escolaridade, devidos ao insucesso e abandono escolar, podem ser assumidos como um dos principais factores de risco desencadeadores de uma ordem variada de problemas. Não investindo na escolaridade, nem em posterior qualificação profissional, os indivíduos vêem dificultado o acesso ao mercado de emprego, ficando a sua participação limitada ao mercado informal de emprego e à instabilidade que lhe é característica. Dessa situação decorre também o problema dos baixos rendimentos que provocam má alimentação e conseqüente saúde precária, más condições de habitação, comportamentos delinquentes, entre outras que potenciam a sua vulnerabilização a situações de pobreza e exclusão social. Os reduzidos salários a par dos encargos elevados (sobretudo com a saúde e com a habitação), vêm agravar a precariedade destas grandes franjas da população (Matos, 2005) (cf. Anexo 4).

Perante esta realidade, constata-se que existem grupos que apresentam uma maior vulnerabilidade na exclusão do mercado de trabalho. Este facto deve-se a especificidades particulares que estes apresentam e os marcam negativamente, “quer pelos seus *handicaps* pessoais, quer ainda por serem portadores de determinadas práticas que os situam em posições sociais distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições” (Ramos, 2003: 35; 161).

Capucha (2005) diz-nos que as categorias sociais vulneráveis à pobreza e à exclusão “são construídas a partir da existência de atributos comuns a conjuntos de pessoas cuja agregação tende a ser socialmente reconhecível, em relação às quais é possível verificar empiricamente maior probabilidade de viverem situações de pobreza e exclusão social”. Nesta lógica, constrói uma tipologia inerente aos

modos de afectação dos factores de pobreza, constituída por quatro categorias em dois planos de problemas. Por um lado, problemas ligados às competências e oportunidades e, por outro, problemas ligados às orientações culturais e relacionais dos grupos específicos.

Neste âmbito, relativamente ao grupo das mulheres (Centeno *et al.*, 2000; Rodrigues, 2003), torna-se relevante enunciar a feminização do mercado de trabalho que tem ganho expressão nos últimos anos mas que, contudo, tem sido associada a situações de discriminação ao nível remuneratório e de acesso a posições de chefia nas organizações. As principais razões que afastam as mulheres no mercado de trabalho prendem-se com a sua menor assiduidade por razões familiares, visto terem uma condição culturalmente aceite de obrigações face à família e responsabilidade pelas actividades domésticas e do seu estatuto de minoridade (*ibidem*). Estas também abandonam precocemente o sistema de ensino para cumprirem o seu papel de auxílio à família (*ibidem*).

Na análise da pobreza é necessário também ter em atenção a perspectiva de género, visto que a pobreza não se manifesta equitativamente em todos os membros de um agregado familiar. Numa família há quem detenha tradicionalmente menor poder, ou seja, as mulheres e as crianças, sendo que a distribuição do rendimento também não é igual em todos os membros (Pereirinha: 2007). É de realçar também que as alterações na composição da família, se reflectem de forma particularmente gravosa nas mulheres, uma vez que são estas quem tradicionalmente se ocupam dos elementos do agregado (*idem*).

A pobreza no feminino passa a ser entendida não só em termos de ausência ou falta de recursos económicos, mas em função de múltiplos aspectos de privação do bem-estar (ao nível da educação e formação, saúde, habitação, mercado de trabalho, recursos económicos, protecção social, família, segurança e participação social) que integram especificidades associadas à mulher (*idem*).

Dos apuramentos efectuados, é possível inferir que as mulheres são mais atingidas pela pobreza monetária tanto em termos de incidência como de intensidade e severidade<sup>8</sup> (*idem*). Segundo Pereirinha (*idem*:14), face aos grupos específicos de maior vulnerabilidade, “a pobreza da mulher adulta insere-se designadamente nas mulheres que: vivem em famílias mais numerosas; constituem uma família monoparental, com crianças a cargo; auferem rendimentos bastante mais baixos que os seus maridos ou companheiros; possuem baixos níveis de escolaridade; possuem contratos de trabalho precários ou a tempo parcial; encontram-se desempregadas em idade mais avançada; as mulheres idosas isoladas; as mulheres idosas com carreiras contributivas irregulares; as mulheres imigrantes”.

No estudo de Meneghel *et al.* (2003), é referido que as regras da construção de feminidade exigem que as mulheres sejam socializadas para nutrir os outros e não a si mesmas e que considerem

---

<sup>8</sup> Segundo Pereirinha (2007), tomando por referência Sem, na análise estática da pobreza, dá-se a descrição da situação da pobreza num dado momento, através de 3 dimensões: incidência (onde é possível separar a *população pobre* da *população não-pobre* e, em consequência, determinar a proporção de *pobres* existente numa dada sociedade), intensidade (que reflecte a magnitude do desvio existente entre o nível de recursos monetários do agregado/ indivíduo e a linha de pobreza) e severidade (que representa o nível de desigualdade na distribuição do rendimento entre os pobres). Enquanto que os estudos longitudinais, servindo a análise dinâmica, permitem descortinar um mapa de *fluxos* e associar factores explicativos à variabilidade das situações de pobreza, isto é, dar visibilidade sobre as alterações brutas das situações de pobreza, permitindo perceber melhor os percursos dos indivíduos ou agregados familiares face a este problema. Há que verificar a evolução e incidência temporal do fenómeno da pobreza, quer em termos de persistência (número de anos que os indivíduos permanecem numa situação de pobreza), quer em termos de fluxos de entradas e saídas da pobreza.

como voraz e excessivo qualquer desejo de auto-alimentação e autocuidado, desenvolvendo uma economia emocional totalmente voltada para os outros (Jaggar & Bordo, 1997, *cit. in* Meneghel: 2003). Deve-se tentar, assim, contribuir para o *empowerment* das mulheres, através da integridade e busca de autonomia das mesmas, contribuindo para a redução das relações de poder entre homens e mulheres como forma de ultrapassar este problema (Leon, 2000, *in op. cit.*). Dar poder às mulheres consiste numa estratégia capaz de mudar as suas vidas e gerar transformações nas estruturas sociais.

Ao longo deste capítulo tem-se vindo a constatar que a questão da inserção social sobrepõe-se e antecede a da possível inserção profissional. Contudo, estes indivíduos deparam-se com dificuldades crescentes na inserção, (re)aprendizagem da vida em sociedade e superação dos estigmas de que são portadores. Face à incapacidade dos grupos mais vulneráveis para fazerem face à sua situação, pretende-se que a sua (re)integração tenha início no PEP.

Tendo em conta as características esperadas na população-alvo do presente estudo, torna-se importante fazer uma referência muito breve à prestação de RSI, sendo uma prestação da Segurança Social a que todas as participantes do PEP já recorreram. Bruto da Costa (2008) chama-nos à atenção para o facto do RSI ser encarado como uma medida de assistência para com as famílias pobres, configurando situações de dependência. Por isso, estas famílias são muito vulneráveis ao estigma social que atinge os beneficiários de RSI e ao critério de dependência como medida de bondade do benefício (*idem*). Os benefícios da assistência social devem começar a ser reconhecidos pela lei como fonte de rendimento normal para ultrapassar esta situação.

A inserção social poderá passar pelo recurso regular ou esporádico aos serviços de acção social, estabelecendo-se uma situação de dependência, ou seja, de inferioridade social e de uma reduzida auto-estima (Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes & Januário, 1999). As populações ajudadas ou assistidas negoceiam a inferioridade do seu estatuto social (*ibidem*). Isto significa que os assistidos não são meras vítimas manipuladas por um sistema, são antes actores sociais que dispõem de um espaço de manobra e de negociação.

Sabendo que a pobreza e a exclusão social se pode alastrar a várias dimensões da vida em sociedade, podemos fazer uma breve alusão ao caso particular das famílias multiproblemáticas e a sua relação com os serviços, pois numa mesma família coexistem vários problemas. Tendo em conta que os serviços sociais estão, quase sempre, organizados por áreas de intervenção, estas famílias acumulam o envolvimento com vários técnicos/instituições, tornando-se famílias multi-assistidas (Matos & Sousa, 2006). O problema mais frequente na relação das famílias com as redes secundárias é a comum atitude substitutiva dos profissionais em relação à família (*ibidem*). O mais habitual é a tendência dos técnicos para substituir a família. Principalmente, esta atitude dificulta a emergência da activação das competências das famílias (Ausloos, 1996 *in op. cit.*), pois desresponsabiliza-as.

A família, como fonte substituta ou complementar de muitas das necessidades não oferecidas pelo Estado, é reconhecida como importante instituição formadora de valores, atitudes e padrões de

conduta dos indivíduos e, como tal, com uma imensa flexibilidade e capacidade de gerar estratégias adaptativas (Goldani, 2002).

A situação de vulnerabilidade social da família pobre encontra-se directamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise económica. Para Kaloustian e Ferrari (1994, *in op.cit.*), por detrás da criança excluída da escola, no trabalho precoce e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial. Corroborando com este autor, Martins (1993, *in op. cit.*) afirma que a criança abandonada é apenas a contrapartida do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada. A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um resultado negativo ocorrer na presença de um factor de risco. Os factores de risco podem ser precursores de determinada condição, enquanto que, por sua vez, os factores de protecção funcionam como amortecedor contra os factores de risco (Sani, 2002). Da relação entre factores de risco e factores de protecção resulta uma maior ou menor capacidade do indivíduo para uma adaptação bem sucedida, ou ainda, a capacidade de recuperação na sequência de uma experiência traumática prolongada (*idem*). Nesta perspectiva, Cecconello (2003: 26) diz-nos que “a pobreza é considerada pela literatura como um factor de risco potencial para o desenvolvimento das pessoas, no entanto, se puderem contar com factores de protecção, como coesão familiar e rede de apoio social, elas podem não apresentar consequências negativas”. Para Walsh (1996, *in op. cit.*), o sistema familiar deve ser analisado em interacção com o contexto no qual está inserido, relacionando-o com os seus recursos e problemas a serem enfrentados. A Teoria dos Sistemas Ecológicos proposta por Bronfenbrenner (1979/1996, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998, *in op. cit.*) amplia este enfoque, ao propor a análise do microssistema familiar em relação a outros sistemas que o influenciam tanto directa como indirectamente, bem como em relação à cultura na qual ele está inserido. Assim, “a análise do desenvolvimento de uma criança dentro do microssistema familiar deve incluir a análise da sua interacção no mesossistema, como a creche, a escola, a família extensa e os vizinhos” (Cecconello, 2003: 34). Da mesma forma, também deve incluir uma análise da influência do exossistema, como o trabalho de seus pais, a sua rede de apoio social e a comunidade, e do macrossistema, como questões culturais e económicas, valores e padrões de conduta transmitidos intergeracionalmente e pela sociedade (Bronfenbrenner, 1979/1996, *in op. cit.*).

A pobreza é considerada como um tipo de ameaça constante, que aumenta a vulnerabilidade da criança, pois pode causar subnutrição, privação social e desvantagem educacional (Zimmerman & Arunkumar, 1994, *cit in* Cecconello & Koller, 2000). A adversidade económica é um factor de risco que em determinadas situações influencia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito directo no relacionamento destes com a criança (*idem*). Desta forma, ocasiona o que alguns autores denominam como miséria afectiva (Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Nunes, 1994; Pierre & Layzer, 1998, *in op. cit.*).

Em síntese, poderemos afirmar que a situação socioeconómica é o factor que mais tem contribuído para a desestruturação da família, repercutindo directamente e de forma vil nos mais vulneráveis desse grupo. A pobreza, a falta de perspectiva de um projecto existencial que vislumbre a

melhoria da qualidade de vida, impõe a toda a família uma luta desigual e desumana pela sobrevivência (Gomes & Pereira, 2005). Pode, assim, verificar-se que a crise económica que o mundo vive actualmente tem implicações na dinâmica familiar.

## II – Desenho do Estudo Empírico

### 1 – Justificação e objectivos do estudo

O tema em questão surge no âmbito do estágio integrado no Mestrado de Psicologia Clínica, que decorre na Santa Casa da Misericórdia de Oliveira do Bairro no Projecto “Espaço de Mudança”, em que uma das intervenções terapêuticas se centra na Educação Parental. Este Projecto surgiu pelo facto de existirem no Concelho de Oliveira do Bairro crianças sinalizadas como estando em situação de perigo/risco, constituindo-se como uma resposta a esta problemática. Uma das particularidades deste Projecto é que apenas funciona por encaminhamentos e sinalizações de entidades deste mesmo Concelho. Assim, havendo a necessidade de conjugar os objectivos da entidade encaminhadora, dos clientes e da equipa interventora, considerou-se que o Programa não seria construído com base em nenhum modelo específico, o que exigia da parte da equipa interventora um trabalho contínuo de construção com enorme recurso à sua criatividade. A este panorama acresce a intenção de responder o mais satisfatoriamente possível às características e especificidades da população-alvo, razão pela qual este estudo incorpora a caracterização e avaliação familiar de cada elemento, principalmente com base na informação que estas nos foram dando no decorrer das sessões de Educação Parental, constituindo-se num estudo de caso. Tendo em conta todas estas características, emergiu uma necessidade de avaliar o impacto da construção de cada sessão em cada participante, com o objectivo de melhorar a intervenção e encontrar estratégias que possam motivar as mães nesta participação, ajustando a intervenção às necessidades por elas percebidas.

É de realçar que o Projecto é financiado pelo Município de Oliveira do Bairro e que o protocolo que possui com este é provisório, não se sabendo se terá ou não continuidade. Neste contexto, torna-se importante a existência de estudos acerca do mesmo de forma a justificar a pertinência ou não da sua continuidade. Entretanto, o serviço aguarda a aprovação de um outro Projecto a que se candidatou – CAFAP (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental) – que virá, caso seja aprovado, dar continuidade ao trabalho efectuado. Considerando assim a pertinência deste estudo a nível institucional, consoante os resultados, a Instituição poderá perceber se futuramente será necessário modificar as estratégias de intervenção e continuar ou reformular futuros projectos de formação de competências parentais. De facto, tendo em conta que os programas de Educação Parental vêm contribuir para contrariar a vulnerabilidade que vivem algumas famílias com o objectivo de aumentar as competências parentais, apenas se saberá se vamos num bom caminho se houver avaliação.

Neste seguimento, o estudo considerou ainda outras variáveis: suporte social, adaptabilidade e coesão familiar, *coping* familiar e recursos familiares. Esta análise é efectuada através da constatação da sua evolução na comparação entre o período inicial e final do programa. Os resultados desta análise individual também nos permitem avaliar a adequação e o impacto do PEP implementado. A equipa, nos primeiros contactos com as participantes, identificou muitas dificuldades associadas às suas vivências, que ultrapassam as suas competências parentais, mas que inevitavelmente, lhes são indissociáveis, razão pela qual se considerou pertinente avaliar a evolução ao nível das variáveis atrás referenciadas, não se resumindo a investigação ao nível exclusivo directo das mudanças no comportamento parental, para os quais já existe tantos estudos.

Além dos objectivos que têm vindo a ser explicitados, há um outro a que esta investigação se compromete a responder. Neste âmbito, tendo em conta que há um pedido inicial feito por uma entidade externa, a quem o Programa tem que responder, a presente investigação vem comparar se houve ou não melhoria das dificuldades identificadas pela entidade encaminhadora. A finalidade é perceber se houve ou não evolução positiva relativamente ao motivo que levou ao encaminhamento. Reafirmamos que o PEP foi construído precisamente com o objectivo de ser um recurso e dar resposta a entidades externas, havendo todo o interesse em avaliar este parâmetro.

Tendo em conta que a investigadora é também interventora na medida em que é dinamizadora do grupo de Educação Parental e participou na sua construção, a nível pessoal esta investigação-acção possui a vantagem de conciliar teoria e prática e de promover a aquisição de novas aprendizagens e competências.

De forma sucinta, o estudo é descritivo na medida em que tem como objectivo compreender e analisar a situação das participantes no programa, estabelecendo dois *coortes* no sentido de comparar o impacto que esta formação teve nas formandas.

## **2 – Modelo de Análise**

A construção do **modelo de análise** é muito importante no processo de investigação porque é o momento em que se procede à operacionalização dos conceitos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), é necessário traduzir o que se pretende saber numa linguagem precisa, de forma a habilitar a condução do trabalho sistemático de recolha e análise de dados observados ou experimentados. Neste sentido, para os autores esta fase “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro (*idem*: 109)”.

Antes de apresentar o esquema do modelo de análise, torna-se relevante identificar a problemática e respectivas questões de forma sintética.

O estudo tem por base um PEP desenvolvido na Santa Casa da Misericórdia do Concelho de Oliveira do Bairro, mais concretamente no Projecto Espaço Mudança. Importa ainda referir que o Projecto possui como entidade gestora a Santa Casa da Misericórdia do Concelho de Oliveira do Bairro e como

entidade financeira a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro. A investigação tem a duração de 8 meses, com o seu início em Novembro de 2008 e o seu *terminus* em finais de Junho de 2009, que corresponde à duração do PEP a decorrer no Projecto Espaço Mudança.

A problemática prende-se com a adequação e o impacto deste Programa nas participantes em causa. Para tal, foram formuladas algumas questões que auxiliaram na investigação:

- quais as características individuais e familiares das participantes no PEP?
- qual o nível de aceitação e impacte do PEP no decorrer das sessões tendo por base as variáveis assiduidade, pontualidade, interesse, participação, relacionamento com o grupo?
- será que houve mudanças positivas nas dificuldades identificadas que implicaram o encaminhamento das participantes para o PEP?
- foram verificadas mudanças significativas ao nível das variáveis adaptabilidade e coesão familiares, recursos familiares, *coping* familiar e suporte social?

O esquema do modelo de análise (fig.2), permite visualizar a operacionalização das variáveis presentes nas questões em estudo.

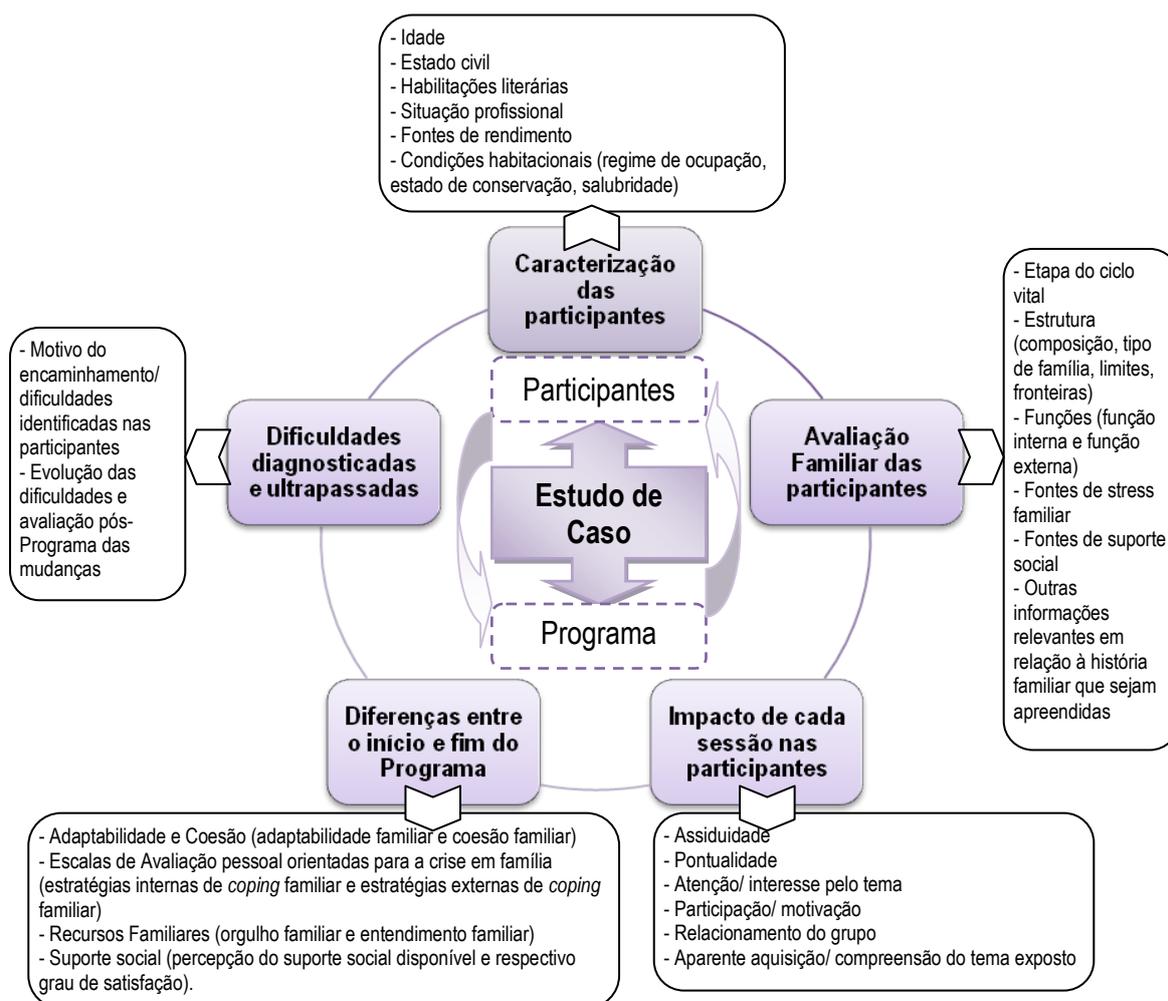


Figura 2 – Modelo de análise da investigação

### III - Material e Métodos

Para Myrian Veras Baptista (2001: 31) “a investigação é um estudo sistemático em busca de conhecimentos e respostas em relação a um determinado objecto com o fim de incorporá-lo, de maneira comunicável, a um corpo de conhecimento que se dispõe em uma dada área de reflexão”, sendo que a toda a investigação está inerente uma estratégia metodológica que tem subjacente um conjunto de métodos e técnicas, adequados à investigação em causa, que vão permitir a recolha, análise e compreensão dos dados. Esta selecção dos instrumentos metodológicos a utilizar depende, em grande parte, do objecto da investigação e dos objectivos traçados.

O presente estudo recorre à metodologia de investigação-acção, que, segundo Thiollent (1985, *cit. in Gil, 1999: 46*), “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma acção ou com a resolução de um problema colectivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo”. A investigação-acção permite a produção de conhecimentos sobre a realidade, a produção de mudanças sociais e a formação de competências dos intervenientes.

Tendo em conta que o método de recolha de dados deve ser adequado ao tipo de dados que se quer investigar e “os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação” (Ruquoy, 1997, *in op. cit.: 86*), o **método** escolhido para esta pesquisa foi o **misto**, que combina o qualitativo com o quantitativo.

Os métodos qualitativos adequam-se à investigação de valores, atitudes, percepções e motivações da população-alvo. Este tipo de pesquisa permite descrever determinada realidade, analisar a interacção de variáveis, compreender e, em simultâneo, contribuir para os processos de mudança (Richardson, 1985). Assim, possui a vantagem de proporcionar uma maior aproximação dos fenómenos investigados ao mesmo tempo que informam acerca de componentes subjectivas, de abordam a realidade em todo o seu dinamismo e consideram a participação do sujeito como um dos elementos fundamentais na relação com o mundo, privilegiando igualmente as experiências pessoais do pesquisador na análise e compreensão dos fenómenos estudados. Os métodos quantitativos incidem na quantificação de dados, sendo utilizados para comparar e classificar ou mensurar variáveis.

Assim, os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de terem características distintas, possuem uma complementaridade que lhes dá maior viabilidade do que utilizados isoladamente. Os objectivos deste trabalho e o conjunto de hipóteses apontam para a necessidade de recolha, ao nível das unidades familiares e do contexto envolvente, de informação de natureza quantitativa e qualitativa.

Para a prossecução dos objectivos deste estudo recorreu-se ao **estudo de casos**. Este é característico da metodologia qualitativa, se bem que neste estudo ambicioso pela sua quantidade e complexidade das variáveis em estudo, houve a necessidade e, simultaneamente, ousadia de o complementar de forma muito particular com a metodologia quantitativa, tendo-se considerado o melhor

caminho a percorrer para o cumprimento dos objectivos delineados. O estudo de casos permite a análise intensiva com grande quantidade de material recolhido, permitindo o seu estudo em profundidade, o que nos mostra os múltiplos aspectos a considerar em qualquer fenómeno social, e o estudo em amplitude, o que nos dá a perspectiva histórica do fenómeno em análise (Bravo, 1985). Outra característica deste método é a liberdade na escolha das técnicas que forem consideradas mais adequadas em função dos objectivos traçados (*idem*). Para Carmo e Ferreira (1998), o estudo de caso é uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. Os resultados de um estudo de caso são válidos somente para o caso que se estuda, mas o seu valor científico reside na possibilidade de contribuir para o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada cujos resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (*idem*).

Neste sentido, a metodologia será centrada no indivíduo, numa procura constante de atribuição de sentido, em função da ressonância emocional e dos movimentos e arranjos internos e externos que se estabelecem entre sujeito e observador, o qual também terá de se oferecer, também, como co-agente e co-actor, pois só assim nos podemos aproximar da singularidade e complexidade do sujeito (*ibidem*).

Como já foi referenciado anteriormente, a investigadora é simultaneamente interventora e, por esse motivo, houve a necessidade logo no início de elucidar as participantes deste envolvimento. Cada participação é voluntária pelo que os sujeitos participantes no estudo foram informados dos objectivos e finalidade da investigação, sendo prioritário, numa investigação eticamente sólida, o consentimento livre e esclarecido de todos. A confidencialidade e o anonimato são respeitados, sendo omissos os seus nomes ou quaisquer dados potencialmente identificadores. De facto, o investigador tem a responsabilidade básica de proteger todos os participantes da pesquisa, colocando o bem-estar dos participantes acima dos interesses da ciência e da sociedade. Esta responsabilidade deve ser um imperativo para conduzir a pesquisa de acordo com directrizes e princípios éticos universais.

## **1 – Amostra**

A população-alvo do estudo corresponde ao universo de mães a frequentar o PEP a decorrer no Espaço Mudança de Novembro de 2008 a Junho de 2009. Neste sentido, o Programa possui 5 participantes que serão o universo deste estudo. Tratam-se de 5 mães, 3 encaminhadas pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e 2 através da medida RSI. Contudo, é importante referir que todas elas são beneficiárias da prestação de RSI e é igualmente importante realçar que todas possuem baixa escolaridade, havendo mesmo um elemento analfabeto. Nenhuma delas trabalha em actividade considerada produtiva e foram sinalizadas pelo facto das entidades encaminhadoras considerarem que estas mães possuem dificuldades que interferem no apoio ao desenvolvimento e ao bem-estar dos seus filhos, colocando-os ou podendo vir a colocá-los em risco.

## **2 – Instrumentos de Recolha da Informação**

Para a recolha da informação serão utilizados vários instrumentos de recolha de dados que iremos descrever, cada um deles com objectivos precisos: observação participante que se traduziu no resumo das sessões, ficha de encaminhamento das entidades sinalizadoras, o genograma familiar construído com cada participante numa das sessões, fichas de observação individual de cada participante e, por fim quatro questionários – a Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar, a Escala de Avaliação dos Recursos Familiares, a Escala de Avaliação pessoal orientada para a crise em família e o Questionário do Suporte Social. É de realçar que as participantes foram esclarecidas sobre os métodos e instrumentos que iriam ser utilizados na recolha de informação, tendo havido consentimento para esta recolha.

### **2.1 – Observação participante e resumo das sessões**

A observação apresentou-se como uma técnica que desempenhou um papel imprescindível no processo de pesquisa. Na observação participante o investigador integra-se no grupo observado, o que lhe permite fazer uma análise global e intensiva, sendo, segundo Gil (1999:113), “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Porém, é importante ter em consideração que esta técnica apresenta os seus contras: a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, aniquilando a espontaneidade dos mesmos, levando a resultados pouco fiáveis (*idem*). A observação permitiu a elaboração dos resumos de cada sessão, sendo com base nas informações aqui apreendidas que se efectua a caracterização individual, a avaliação familiar, as dificuldades ultrapassadas e o impacte das sessões nas participantes.

### **2.2 – Fichas de encaminhamento**

Tendo em conta que o “Espaço de Mudança” funciona exclusivamente através de encaminhamentos de outras entidades, as fichas de encaminhamento fazem essa ligação e estabelecem o pedido feito pela entidade. Aqui consta informação sobre as dificuldades das participantes que motivaram o encaminhamento. Portanto, a informação das fichas serviu como base para a construção do Programa e como forma de avaliação das participantes, através de uma análise onde foi possível verificar as dificuldades que foram ultrapassadas, as que se mantêm e as que se agravaram ou emergiram.

### **2.3 – Genograma Familiar**

Para apresentar e analisar os casos das cinco mães, será utilizado o **genograma** da família, o qual foi construído juntamente com as formandas no âmbito de uma das sessões de Educação Parental. Os genogramas fazem parte do processo geral de avaliação familiar. Criar um genograma pressupõe três níveis: o traçado da estrutura familiar, o registo da informação sobre a família e o plano das relações familiares (McGoldrick & Randy, 1987). Por meio deste recurso de representação gráfica, obtemos

informações essenciais para o entendimento da estrutura das relações dos grupos investigados neste estudo, permitindo sistematizar informação sobre problemas familiares ao longo do tempo e do espaço, interpretada na forma horizontal (através do contexto relacional familiar) e vertical (através das gerações) (*idem*).

#### **2.4 – Ficha de Observação Semanal Individual**

Esta grelha é preenchida pela investigadora no fim de cada sessão para cada participante do Programa (cf. Anexo 5). A grelha é constituída pelas variáveis assiduidade, pontualidade, atenção/interesse pelo tema, participação/motivação, relacionamento com o grupo e aparente aquisição/compreensão do tema exposto. Para a assiduidade, as categorias de resposta resumem-se a presença e falta, e para a pontualidade, as categorias de resposta são pontual e não pontual. No que concerne às restantes variáveis, exprimem-se numa escala tipo *likert* em categorias de 1 a 5 (nada; pouco; razoável; bom; muito bom). Os resultados apresentados no ponto seguinte para as variáveis assiduidade e pontualidade, são apresentadas individualmente em forma de percentagem num gráfico circular. Pelo facto de existir um elemento (Adélia) que só integrou o programa na 2ª sessão e outro elemento (Esmeralda) que fez parte do grupo até à 19ª sessão, estas sessões não são contempladas para a análise das percentagens. No que diz respeito às variáveis atenção/interesse pelo tema, participação/motivação, relacionamento com o grupo e aparente aquisição/compreensão do tema exposto, estas são expostas para cada elemento através de um gráfico de linhas, que nos permite retirar informação a nível vertical (desempenho global das participantes por sessão) e a nível horizontal (desempenho das participantes ao longo do Programa em cada variável). No gráfico de linhas apenas faz sentido analisar as sessões em que as participantes estiveram presentes, tendo sido excluídas as sessões em que faltaram.

De forma sucinta, pretende-se obter uma avaliação contínua do decorrer das sessões de Educação Parental com o objectivo de avaliar o comportamento e atitude das participantes que, por sua vez nos fornece informação do impacto e adequação das sessões para cada elemento.

#### **2.5 – Questionários**

Foram seleccionados quatro questionários para avaliar as variáveis em estudo, tendo sido passados nos dois *coortes* definidos, com o objectivo de fazer uma comparação no sentido de apurar mudanças e se estas foram significativas em relação às variáveis adaptabilidade e coesão familiares, *coping* familiar, recursos familiares e suporte social. Depreende-se daqui que as diferenças são influenciadas pela participação no Programa, contudo devemos alertar para a possibilidade de ocorrência de outros acontecimentos externos que podem interferir nos resultados, mas que não controlámos.

Os questionários não foram preenchidos pelas participantes do grupo de Educação Parental, mas foram administrados pela investigadora que leu as perguntas e assinalou as respostas dadas,

atendendo à baixa escolaridade do grupo, daí a preocupação de se criar condições de resposta idênticas. Na administração, a investigadora usou a maior imparcialidade possível, ressalvando, contudo, para a influência que pode ter nas respostas das participantes, tendo em conta que podem querer agradar a investigadora que tem, simultaneamente, o papel de dinamizadora do grupo, admitindo o risco de viés.

Poderá ainda colocar-se algumas questões em relação ao facto de se passar questionários a uma amostra tão reduzida, porém, o objectivo é apenas detectar diferenças, considerando este ser um caminho rápido e viável para alcançar este mesmo objectivo. Para analisar as mudanças ao nível das variáveis adaptabilidade e coesão familiares, *coping* familiar, recursos familiares e suporte social recorreu-se aos seguintes questionários que serão apresentados adiante (cf. Anexo 6):

- FACES II (Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar)
- Escala de Avaliação dos Recursos Familiares (ERF)
- F-COPES (Escala de Avaliação avaliação pessoal orientada para a crise em família)
- Questionário do Suporte Social (SSQ6)

Para a codificação e tratamento dos dados recorreu-se à versão 13 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences for Windows*), tendo-se optado pelo Teste dos Sinais aos *scores* dos questionários que nos permitiu aferir se é encontrada discrepância em cada variável, se esta é positiva ou negativa e se é significativa. O Teste dos Sinais é um teste não paramétrico para dados emparelhados. Os resultados apresentados no ponto seguinte são apresentados de duas formas :

- através de um gráfico de setas de compensação que consiste em apresentar 2 aspectos antagónicos, nomeadamente, para nos indicar o número de elementos que teve evolução positiva e o número de elementos que teve evolução negativa, ainda que tenhamos acrescentado no gráfico a informação relativa ao número de elementos que se mantém na mesma posição, oferecendo uma visão geral das mudanças verificadas;

- através de um gráfico de cilindros verticais agrupados que fornece informação por cada elemento, numa comparação entre o primeiro momento e o segundo momento.

### **2.5.1 – FACES II – Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar**

A FACES (*Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*) é um instrumento capaz de discriminar entre diferentes padrões do funcionamento da família. É fácil de administrar e a informação que revela é recomendada para o uso clínico (Olson, 1989 *cit in* Place, Hulsmeier, Browrigg & Souls, 2005). É em 1978 que nasce a FACES original com o objectivo de medir a Coesão e a Adaptabilidade familiares definidas no Modelo Circumplexo (Lourenço, 1996), sendo estas duas das três dimensões da vida familiar que estruturam este modelo de avaliação familiar (e de casal), complementada com a Comunicação, considerada como mais periférica relativamente às outras duas, e como tal, não é representada no modelo (*idem*). Nesta escala, por coesão familiar entendem-se os vínculos, os laços emocionais que os membros da família estabelecem entre si, avaliando o grau de separação ou ligação de cada membro à sua família (Ribeiro, Pires & Sousa, 2004). A adaptabilidade diz respeito à capacidade

de um sistema familiar para a mudança ao nível da sua estrutura de poder e regras de relação perante o stress accidental ou desenvolvimental (*ibidem*).

A FACES II (Olson, Portner e Bell, 1982, adaptação portuguesa de Fernandes, 1995)<sup>9</sup> é a segunda versão da escala, que se apresenta como um questionário individual, de auto-avaliação do funcionamento familiar (ou de casal), permitindo a classificação das famílias (ou casais) no Modelo Circumplexo (*ibidem*).

A escala é constituída por 30 itens, em que 16 pertencem à dimensão coesão e os restantes 14 à dimensão da adaptabilidade. No Anexo 7, apresenta-se a distribuição dos itens pelos 8 conceitos relacionados com a coesão (laços emocionais, limites familiares, coligações, tempo, espaço, amigos, decisões, interesses e lazeres) e pelos 6 relacionados com a adaptabilidade (imposição, liderança, disciplina, negociação, funções e normas), bem como nos indica os itens que estão ordenados negativamente (*ibidem*). Pede-se aos sujeitos que para cada uma das 30 afirmações decidirem com que frequência esse comportamento ocorre na sua família. Ao estilo de *likert*, a escala vai de 1 (quase nunca) a 5 (quase sempre) (Lourenço, 1996).

Face às modificações provocadas pelas recentes comparações e estudos de validade a que se submeteram a segunda e terceira versões da FACES e, em consequência, o próprio Modelo Circumplexo de Olson, recomenda que a FACES II seja usada num registo linear (*idem*). Neste sentido, a combinação dos resultados obtidos nas duas dimensões, coesão e adaptabilidade, permite categorizar as famílias, de acordo com o Modelo Circumplexo, em quatro tipos gerais: extremas (pouco ligadas e rígidas, ou disfuncionais), meio-termo, moderadamente equilibradas e equilibradas (muito ligadas e flexíveis, ou funcionais) (Ribeiro *et al.*, 2003). As quatro categorias de coesão são: desmembrada, separada, ligada e muito ligada e as quatro categorias de adaptabilidade são: rígida, estruturada, flexível e muito flexível (*idem*) (cf. Anexo 7).

### **2.5.2 – Escala de avaliação dos recursos familiares (ERF)**

Os recursos das famílias das mães integradas no Programa de Educação Parental do Espaço Mudança serão avaliados através da versão portuguesa do *Family Strengths Scale* (Olson, Larsen e McCubbin, 1982) de Canavarro, Serra, Firmino e Ramalheira (1993), traduzida por Escala de Avaliação dos Recursos Familiares (ERF) (cf. Anexo 6). Esta escala pretende medir os recursos internos do sistema familiar e, subjacente à sua elaboração encontra-se o conceito recursos familiares de Burr (1973), apresentado por Canavarro *et al.* (1993: 85) como “a capacidade que a família tem para prevenir que acontecimentos indutores de stress possam descompensar o sistema familiar”.

---

<sup>9</sup> Considera-se que a FACES II vem colmatar as lacunas do modelo anterior e tem capacidade de discriminar as diferenças entre grupos (Place *et al.*, 2005), razão pela qual optámos por esta (cf. Anexo 6). Não optámos pela escala mais recente (FACES III) por indicação dos próprios autores que recomendam que para trabalhos de investigação se use a segunda versão enquanto a FACES IV não estiver disponível, pelo facto de “a validade concorrente para a FACES II ser mais elevada do que para a FACES III” (Olson *et al.*, 1992: 5 *cit. in* Lourenço, 1996). Relativamente à garantia, os autores afirmam que a consistência interna, apresenta muito boa evidência, sendo de reconhecido interesse na avaliação do funcionamento familiar.

Têm sido desenvolvidos esforços no sentido de conhecer as variáveis envolvidas nas diferenças verificadas ao nível do funcionamento familiar, na medida em que, perante acontecimentos indutores de *stress*, tanto normativos como não normativos, as famílias apresentam comportamentos diferenciados, podendo ser categorizadas como famílias funcionais ou famílias disfuncionais (*idem*).

O Modelo ABC-X de Hill (1958) contemplou os recursos familiares como o seu componente chave, modelo que pretendeu relacionar três variáveis para compreender o modo como as famílias lidavam com o *stress* ou não, caindo em crise: A – Acontecimento Indutor de *Stress*; B – Recursos Familiares na altura do acontecimento indutor de *stress*; C – Percepção do Acontecimento (Mackenry & Price, 2005).

No que respeita às características psicométricas da versão original, a escala revela uma boa consistência interna, ao apresentar um valor de *alpha* de Cronbach de 0,88 na dimensão *orgulho*, de 0,72 na dimensão *entendimento* e na escala total é de 0,83 (Olson *et al.*, 1982, cit. in Canavarro *et al.*, 1993).

A versão utilizada da Escala dos Recursos Familiares consiste numa escala tipo *likert*, composta por 12 questões, divididas em categorias de 1 a 5 (“discordo muito”, “discordo moderadamente”, “não concordo nem discordo”, “concordo moderadamente” e “concordo muito”). Os 12 itens do instrumento encontram-se divididos em duas dimensões de análise: orgulho familiar e entendimento familiar. Encontra-se a cotação das dimensões no Anexo 8. (Olson *et al.*, 1982, *in op. cit.*). Tornar-se-á como referência que, quanto mais elevada for a pontuação atingida na escala, maiores serão os recursos internos familiares (*ibidem*).

### **2.5.3 – F-COPES – Escala de Avaliação do Coping Familiar**

A escala *Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales* foi criada por Olson, McCubbin & Larsen (1981) para identificar as atitudes e comportamentos estratégicos usados pela família para responder a problemas ou dificuldades. A versão portuguesa foi criada por Vaz Serra, Firmino, Ramalheira & Canavarro em 1990 (cf. Anexo 6). É composta por duas sub-escalas que englobam as estratégias de confronto (*coping*) que dizem respeito às dimensões intra e extra-familiares (Serra, Firmino, Ramalheira & Canavarro, 1992).

As cinco dimensões ou estratégias de confronto apresentadas neste instrumento fazem parte do imenso repertório de respostas de confronto usadas pelas famílias quando procuram adaptar-se a circunstâncias adversas (*idem*). O F-COPES é constituído por 30 itens agrupados em 5 escalas ou dimensões que medem as seguintes variáveis: *aquisição de suporte social*; *reformulação dos problemas*; *procura de apoio espiritual*; *mobilidade da família para procurar e aceitar ajuda*; *avaliação passiva* (cf. Anexo 9). A cada escala ou dimensão corresponde um conjunto de itens e a cada item correspondem cinco categorias de resposta numa escala de cinco pontos de *likert* que descreve a frequência destas ocorrências na família. Em termos de interpretação dos resultados quanto maior é a pontuação obtida em cada dimensão maior é a utilização que se faz de cada estratégia (*ibidem*).

Os estudos realizados nos EUA para validar este instrumento permitem considerá-lo fiável. Com efeito, as escalas apresentaram consistência interna na sua versão final, situando-se os valores de *Alpha de Cronbach* entre 0,86 e 0,87, tendo a fiabilidade dada pelo teste-reteste, com um intervalo de 4 semanas, sido de 0,81 (*ibidem*).

#### **2.5.4 – Questionário de Suporte Social – SSQ 6 (versão abreviada)**

Saranson, Sarason, Shearin e Pierce (1983 *cit. in* Pinheiro & Ferreira 2000) desenvolveram o *Social Support Questionnaire* (SSQ) com o objectivo de avaliar o suporte social percebido, nas suas duas dimensões: disponibilidade e satisfação expressas em 27 itens. Apesar das boas qualidades psicométricas evidenciadas, estes mesmos autores (1987 *in op.cit.*) desenvolveram uma versão mais curta deste instrumento com o objectivo de ultrapassar a sua lentidão e cansaço no preenchimento que comprometiam a sua autenticidade, surgindo, assim, o SSQ6 constituído apenas por 6 itens.

A versão portuguesa do SSQ6 de Pinheiro & Ferreira, 2000 foi a opção escolhida para este estudo (cf. Anexo 6). O SSQ6 constitui-se uma boa alternativa à versão longa, incluindo itens relativos à aceitação, afecto e afirmação do valor pessoal, estando estas componentes correlacionadas com o processo de vinculação, dimensões que parecem desempenhar um papel importante na percepção do indivíduo acerca do suporte social (*ibidem*).

Do ponto de vista psicométrico, “o SSQ6 é um instrumento satisfatório, que se apresenta como uma boa alternativa à forma longa do SSQ, e que pela sua natureza e conteúdos reflecte, de uma maneira geral, os aspectos afectivos das relações interpessoais de suporte social” (*ibidem*: 277).

O SSQ6 irá dar-nos indicações acerca de dois níveis diferenciados face a cada item. O primeiro nível prende-se com a percepção da disponibilidade das “entidades” prestadoras do apoio, isto é, número de pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação – SSQN – é proferida na interrogativa e o número máximo de pessoas a mencionar é de nove, sendo também contemplada a categoria “ninguém” que acabará também por abarcar todas as referências que os sujeitos fizeram a entidades prestadoras de apoio não tangíveis, por exemplo Deus, um familiar especial que tenha já morrido, etc. (*ibidem*). O segundo nível prende-se com a satisfação sentida com essa percepção de apoio, sendo utilizada uma escala de tipo *Likert*, com seis pontos que vão desde o 1, muito insatisfeito, até ao 6, muito satisfeito. (*ibidem*). O conjunto destes seis itens permite obter o índice de percepção do suporte disponível – SSQN – e um índice da percepção da satisfação com o suporte social disponível – SSQS. Cada um destes resultados parciais obtém-se dividindo a soma das pontuações nos itens por seis, obtendo-se assim um valor médio que os autores denominam de índice numérico – SSQN – e índice de satisfação – SSQS. (*ibidem*).

É ainda de realçar a constatação de que para alguns sujeitos só um número considerável de figuras de apoio disponíveis pode garantir o necessário suporte social, enquanto para outros uma única pessoa pode assegurar o apoio que necessitam (*ibidem*).

Como vantagens do SSQ6, além de se obter a percepção da disponibilidade do suporte e a percepção de satisfação em relação a essa disponibilidade, também se tem a possibilidade de identificar a composição da rede social percebida como disponível pelos indivíduos, permitindo diferenciar ainda os apoios esperados dos diferentes sub-sistemas sociais que rodeiam o indivíduo (*ibidem*). Desta forma, poderá ser entendido como um indicador das relações positivas com os outros e da integração social *versus* isolamento social (*ibidem*).

## IV – Apresentação e análise dos resultados

### 1 – O estudo de caso das cinco participantes

De seguida iremos fazer uma breve caracterização das participantes do PEP, bem como respectiva avaliação familiar, com o objectivo de conhecer melhor a população-alvo a que o Programa se destina. Neste âmbito, será utilizado o recurso ao genograma familiar que foi construído juntamente com as participantes. É importante referir que as participantes entitularam o seu genograma, que aparecerá na designação de cada um. Contudo, é de ressaltar que a participante Sara não atribuiu nenhum nome ao seu genograma. Serão ainda avaliadas as mudanças verificadas em cada participante com a participação no PEP, tendo por base as dificuldades identificadas a cada participante que motivaram o encaminhamento, e também será avaliado o impacto do PEP através do desempenho que cada elemento teve no decorrer das sessões.

#### 1.1 – Caso Adélia

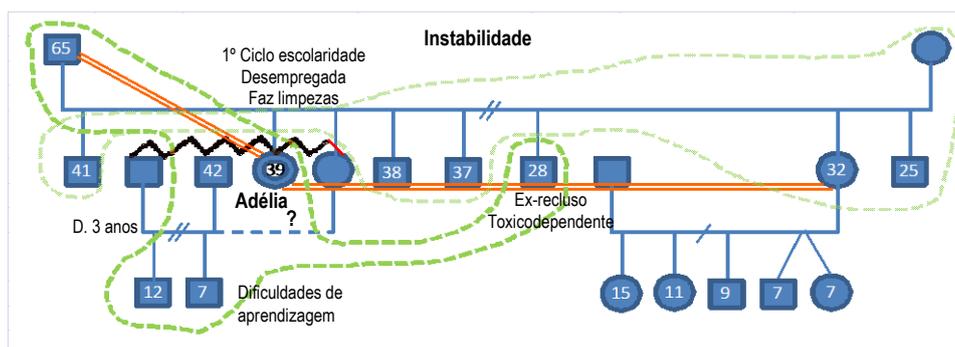


Figura 3 – Genograma de Adélia: "Instabilidade"

Através da análise do genograma, que foi elaborado juntamente com Adélia, e posteriormente enriquecido com informações da ficha de encaminhamento e informações que foram sendo recolhidas no decorrer das sessões de Educação Parental, podemos caracterizá-la e fazer uma análise da sua família.

Adélia tem 39 anos, completou o 1º ciclo do ensino básico e sobrevive da prestação de RSI e de trabalhos de limpeza doméstica em casa de uma senhora a quem chama patroa e que afirma ajudá-la

muito. Adélia faz parte de uma fratria de 7 irmãos e podemos notar uma dependência em relação aos progenitores. Parece que a família se divide em duas: a família que vive com a mãe e a família que vive com o pai. Verbaliza ter uma relação muito forte com uma irmã sua e com o seu pai. A participante encontra-se divorciada, os seus filhos vivem consigo e de vez em quando vão aos fins-de-semana para casa do pai, apesar de não gostarem de ir para lá porque referem que “é uma seca” e têm de trabalhar. O seu agregado é constituído pelo seu pai, os 2 filhos, um irmão e o companheiro. O irmão, ex-recluso toxicodependente, entra e sai do agregado com frequência, tal como o seu companheiro que trabalha em Espanha e passa meses sem ir a casa e sem dar notícias. Esta relação com o companheiro parece ser intermitente e um pouco idealizada por Adélia. Parece que é alguém que esteve com ela algumas vezes e de vez em quando aparece, não apontando para uma relação de compromisso e de projecto comum. É de ressaltar ainda que já teve outro irmão a morar com ela e a mãe tem solicitado ir também morar com ela, pois a sua casa não possui condições. Face ao exposto, trata-se de um agregado extremamente inconstante e instável. O facto de acolher todos em casa transmite a sua angústia de ficar só, daí a sua idealização da relação com o companheiro. Adélia revela identificar-se mais com o pai na sua família por ser uma pessoa muito calma e calada. O seu filho mais novo tem 7 anos, possui dificuldades de aprendizagem e é bastante irrequieto, revelando falta de regras, sendo de realçar que Adélia se revela permissiva na educação dos filhos. A sua permissividade tem a função de manter os filhos perto dela. O filho mais velho tem 12 anos aparenta ser parentificado, tendo em conta que fica várias vezes em casa sozinho com o irmão, fazendo por vezes o jantar. A habitação em que reside o agregado é arrendada e não possui muitas condições, além de que se encontra sobrelotada, sendo pequena para os elementos que nela residem. A casa encontra-se com problemas de higiene e bastante desorganizada. A falta de organização e desarrumação, além de ser uma repetição intergeracional, comunica a sua desorganização interna. O caos habitacional repercute-se no caos familiar que por sua vez vai interferir negativamente no nível pessoal, social, profissional, etc.

Segundo Salvador Minuchin (1979: 67, 69), a estrutura da família diz respeito à “rede invisível de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem”, correspondendo ao modelo de relações definidas na e pela família. Esta família é composta pelos subsistemas parental, filial, fraternal e individual. Trata-se de uma família que apresenta limites difusos tanto a nível intra-sistémico como a nível inter-sistémico, o que constitui uma grande ameaça à sua identidade familiar, avaliando-se confusão nos papéis, funções e espaços de cada um. Segundo Minuchin (idem), a família é um sistema hierárquico que pode ser horizontal (subsistema fraternal e conjugal) e vertical entre o subsistema parental e filial. Contudo, nesta família, como já foi enunciado, o filho mais velho parece ser parentificado, além de que é notória a existência de uma relação horizontal entre a mãe e os filhos, aparentando ser uma mãe passiva e impotente.

Assim, podemos verificar que no agregado de Adélia, existe uma redução das instâncias interpessoais, onde não existe fronteiras entre gerações, subsistemas e indivíduos.

A relação conflituosa existente entre Adélia e o pai dos seus filhos vem agravar a instabilidade com as crianças. A identificação que ela faz ao seu pai vem revelar uma possível repetição transgeracional, pois este é considerado uma pessoa muito calma e pacífica, descrição provavelmente associada à falta de firmeza na imposição de regras. Adélia é uma pessoa pacífica mas também não define claramente ou determina regras numa posição *one-up*. Segundo Jackson (1981, *cit. in* Gameiro, 1992, 192-193), os membros da família comportam-se de forma repetitiva e organizada, sendo que este padrão de interacção tem por base as redundâncias comunicacionais. Ela aparenta ser uma pessoa muito calma porque interioriza tudo, possuindo simultaneamente um vazio interno a nível emocional.

No que diz respeito às funções da família, esta demonstra algumas falhas no cumprimento da função interna e da função externa. No que concerne à função interna não são assegurados os cuidados básicos e a protecção. No subsistema parental não existe a função executiva tanto ao nível do cumprimento de regras como da imposição de limites. O sentimento de pertença e identidade da família mantém-se apenas pelo facto desta não possuir limites, havendo uma relação difusa entre os elementos (é de notar que os filhos adultos vivem todos com os pais). Assim, a família mantém-se como família através deste tipo de relacionamento. No que diz respeito ao cumprimento da função externa, este tem como objectivo a socialização e o prolongamento da individuação/ autonomia. Apesar de existir abertura ao exterior, a socialização não está a ser assegurada pelo facto de não serem interiorizados os papéis sociais e os valores e normas da sociedade, o que dificulta a sua integração. O segredo passa pela capacidade de fecho quando a identidade é ameaçada e pela capacidade de abertura na interacção com o meio (Minuchin, 1979). Há que ter uma dupla-culturalidade (da cultura da família e da cultura dominante) para que ambas as funções sejam asseguradas e haja um equilíbrio entre elas.

Em termos desenvolvimentais, a família encontra-se a entrar na 4ª etapa do ciclo vital, família com filhos adolescentes, que requer uma maior horizontalidade nas relações entre os diferentes subsistemas. Neste caso concreto, verifica-se uma excessiva horizontalidade, devendo haver uma redefinição de papéis.

Em relação às fontes de stress que afectam a família na perspectiva de Adélia, dizem respeito à relação conflituosa com o pai das crianças. Na perspectiva dos técnicos existem mais fontes de *stress*, nomeadamente as más condições na habitação, a sobrelotação que coloca problemas ao nível do espaço, a instabilidade do agregado com entradas e saídas frequentes de pessoas, a falta de condições de higiene habitacional e pessoal, e a dificuldade de impor regras às crianças. As fontes de suporte (extra-familiar) prendem-se com a ajuda de uma senhora para quem Adélia efectua alguns trabalhos domésticos.

A família encontra-se conformada com a sua situação, não unindo esforços para a mudança devido aos padrões repetitivos em que se envolvem. Por outro lado, é de realçar a vontade e receptividade da participante a novas alternativas, o que constitui uma mais-valia no desenvolvimento das suas competências.

### **1.1.1 – Mudanças verificadas na participante Adélia (cf. Anexo 10)**

A participante Adélia foi encaminhada para o PEP devido a alguns problemas e/ou dificuldades diagnosticadas. Por este motivo iremos aqui apresentar as dificuldades e mudanças que foram verificadas no decorrer e após a participação no Programa.

Em relação à participante Adélia, no momento que integrou o Programa, encontrava-se com dificuldades no processo de regulação do poder parental em curso. O pai das crianças estava a disputar a guarda das crianças, alegando falta de condições e de regras por parte da mãe. Além disso, os filhos não gostavam de ir para casa do pai, afirmando muitas vezes que este os colocava a trabalhar. Após a finalização do PEP Adélia veio comunicar que tinha ficado sem a guarda dos filhos, tendo esta sido entregue ao pai. Assim, o desfecho deste processo não permitiu o reconhecimento das competências da participante neste âmbito.

A entidade encaminhadora também identificou limitações cognitivas de todos os elementos do agregado, o que em muito deteriorava a sua qualidade de vida. Neste campo, face ao desempenho de Adélia no PEP, os interventores consideram que algumas das suas limitações passam por não conhecer outras formas de vida. As experiências de Adélia sempre foram limitadas e esta fez a sua socialização integrando um contexto familiar problemático. No decorrer das sessões, a participante mostrou interesse em aprender, tendo colocado em prática muito do que aprendeu. Estes resultados indicam uma melhoria neste nível.

Foram igualmente apontadas dificuldades educativas, nomeadamente na imposição de limites e regras aos filhos, sendo considerada muito permissiva. Neste contexto, depreendemos que as formas de relacionamento rigidificaram-se não tendo sido evidenciadas alterações. Apesar de ter havido algumas tentativas por parte de Adélia na imposição de regras, constatamos que tal não surtiu efeito, principalmente na sua falta de confiança. Havia a necessidade de serem trabalhadas as competências pessoais com as competências parentais. Outro motivo que teria a ver com esta dimensão era a luta pela guarda dos filhos. Adélia seria provavelmente mais permissiva para com os filhos como forma destes gostarem mais dela, ela tinha medo de perder o amor dos filhos ao colocar-lhes regras. Paradoxalmente, parece ter sido esta a razão por que perdeu a guarda dos filhos, à qual se juntou a falta de condições habitacionais e económicas. Ora, a dificuldade de transmitir valores aos filhos vem associada a esta questão, já que para transmitir valores é necessário também a existência de regras.

Foi também mencionada a falta de ocupação dos tempos livres das crianças que passavam muito tempo sozinhas em casa, sendo necessário que estas se mantivessem ocupadas com actividades úteis que promovessem o seu desenvolvimento pessoal e social. Surgiu a vontade de integrar os filhos nos escuteiros, tendo-lhe sido dadas as indicações de como o deveria fazer, no entanto, a participante apenas alguns meses depois de ter sido dada esta informação é que inscreveu os filhos. Entretanto, estes foram entregues ao pai e não chegaram a integrar os escuteiros.

A entidade encaminhadora também evidenciou dificuldades graves na gestão doméstica: não tinha por hábito lavar a roupa, não fazia limpeza da casa, não se preocupava com a organização do

espaço e ao nível da alimentação os seus cozinhados eram bastante limitados e desadequados para as crianças. No que diz respeito ao tratamento da roupa, e tendo em conta que a participante não possuía máquina de lavar, o Espaço Mudança comprometeu-se a lavar-lhe a roupa até que esta pudesse adquirir uma máquina de lavar através dos apoios complementares do RSI. Porém, dois meses depois Adélia deixou de trazer roupa, dizendo que já não precisava, sem contudo se ter responsabilizado pelo tratamento de roupa. Talvez a ajuda fosse considerada por ela como uma invasão do seu espaço. O Espaço Mudança, através de um projecto da Câmara Municipal conseguiu ainda adquirir alguns móveis para a sua casa de forma a facilita-lhe a arrumação e organização do espaço. De facto, neste aspecto a participante melhorou muito. No que diz respeito à limpeza do espaço também foram verificadas melhorias, no entanto ainda há vários aspectos em que poderia melhorar. Em termos de confecção da alimentação foi bastante visível a evolução positiva: a participante selecciona melhor o tipo de alimentação e já faz pratos mais elaborados, mostrando vontade de aprender. Efectivamente, houve alguns momentos em que reproduziu o que aprendeu nas sessões com as suas colegas, contudo estas aprendizagens necessitam de ser solidificadas. Como forma de retribuição, chegou a fazer um bolo que levou para fazer um lanche partilhado entre as colegas, mostrando algumas competências a nível da reciprocidade e da aquisição de competências culinárias. No que concerne ao envolvimento dos filhos nas tarefas domésticas, Adélia não conseguiu concretizar este feito, estando a sua dificuldade relacionada com a dificuldade de impor regras referenciada anteriormente.

Referente às necessidades identificadas pela entidade encaminhadora de Adélia trocar experiências, e experimentar novos comportamentos, cabe explicitar que tal foi alcançado. A participante esteve sempre muito motivada, tendo-lhe sido proporcionadas uma riqueza de experiências e de actividades muito valorizadas por ela. Descobriu novas formas de ocupar os tempos livres e quando levava algum trabalho relacionado com as actividades práticas para casa, executava-o sempre com sucesso.

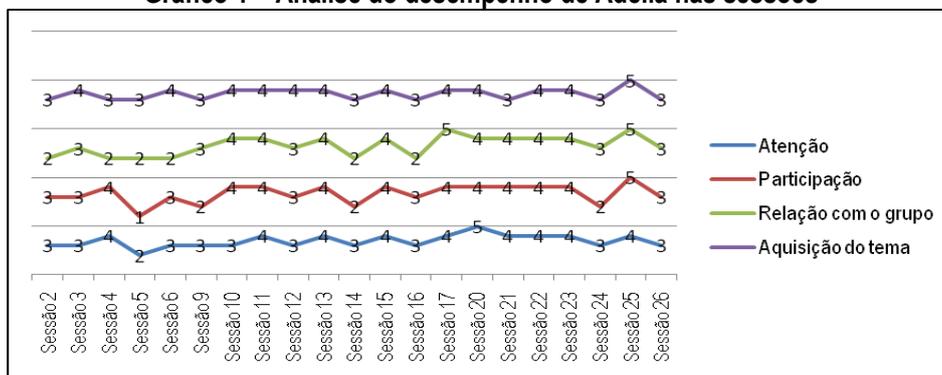
Os problemas relacionados com a sobrelotação da habitação e a instabilidade do agregado familiar através da entrada e saída constante de membros do agregado (o irmão toxicodependente entra e sai constantemente do agregado, a sua mãe pretende vir morar com ela e o seu companheiro aparece de vez em quando) foi trabalhada no sentido de a mesma poder verbalizar as vantagens e desvantagens de ter tanta gente no agregado. No decorrer do programa decidiu entretanto que não levaria a sua mãe para casa pois não tinha condições para ela e os seus filhos teriam que dormir na sala. Também não aceitou mais o irmão em sua casa pelo mesmo motivo e também porque disse que ele era um mau exemplo. Além disso, o seu companheiro voltou lá a casa por 2 dias e ela recusou aceitá-lo, justificando que ele não ajudava em nada e só ia ter com ela quando não tinha para onde ir. Estas mudanças vieram diminuir a instabilidade e a sobrelotação em que se encontrava a habitação.

A equipa do PEP apercebeu-se, de igual forma, que a participante quando necessita de ajuda não demonstra capacidade em procurar apoio externo, havendo recursos a que por vezes pode recorrer mas não o faz. Contudo, não existe informação suficiente para avaliar mudanças a este nível.

### 1.1.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Adélia (cf. Anexos 11 e 12)

Adélia foi assídua a 84% das sessões e dentro das vezes em que esteve presente, foi pontual em 81% das sessões (cf. gráfico circular no Anexo 12).

**Gráfico 1 – Análise do desempenho de Adélia nas sessões**



Através da análise do gráfico de linhas referente ao desempenho de Adélia no decorrer do Programa, verificamos algumas oscilações, centrando-se a maior parte da sua pontuação entre razoável e bom.

Em relação à variável atenção, os valores oscilaram entre o médio e o bom ao longo do Programa, com a exceção da 5ª sessão pela negativa e a 20ª pela positiva.

No que diz respeito à sua participação nas sessões, a participante Adélia obteve a maioria da pontuação entre o razoável e o bom, com a exceção das sessões 5, 9, 14 e 24 em que a sua participação foi negativa. Destaca-se pela positiva a 25ª sessão com uma participação muito boa.

Ao nível do relacionamento com o grupo, obteve pouco envolvimento nas primeiras sessões, nomeadamente a sessão 2, 4, 5 e 6 e, posteriormente, nas sessões 14 e 16. O baixo nível de relacionamento nas primeiras sessões poderá estar relacionado com o facto de ser uma pessoa um pouco recatada e tímida, tendo-se verificado ao longo do Programa melhorias. Por outro lado, destacou-se um relacionamento muito bom com o grupo nas sessões 17 e 25.

No âmbito da aquisição do tema exposto em cada sessão, a participante demonstrou uma aquisição média e boa ao longo do Programa, com destaque para a 25ª sessão em que apresentou muito boa aquisição.

Numa análise dos valores por sessões, podemos identificar que a sua baixa participação na sessão 9 referente ao “desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos e redes de ajuda” esteve relacionado com o facto da participante não possuir filhos nessa faixa etária, provocando um desinteresse pela falta de identificação com o tema. Na sessão 16, relativa à “saúde infantil”, obteve pouco envolvimento com o grupo, talvez pelo facto de se ter tratado de uma sessão mais expositiva, pelo facto do tema não ser tão atractivo e por terem estado presentes apenas 3 elementos. Na sessão 24, cujo tema se prendeu com “regras e limites” das crianças, Adélia participou pouco, oferecendo algumas

resistências e referindo que não tinha problemas nesta área porque os filhos obedeciam-lhe e tinham regras. Contudo, os interventores sabem que tal não corresponde à verdade, podendo estar a sua pouca participação associada aos seus mecanismos de defesa.

Na 5ª sessão a participante teve um desempenho global negativo. De facto, para a concretização desta sessão as participantes tinham de trazer de casa uma fotografia que marcasse um momento significativo da sua família visto que o tema consistia na “exploração dos momentos significativos na família”. Ora, Adélia não levou a fotografia, daí que não acompanhou os restantes membros do grupo ao nível da atenção, participação e envolvimento com o grupo, acabando por se sentir um pouco à margem.

A 14ª sessão consistia no visionamento de um filme e o tema era “repercussão do comportamento dos pais nos filhos” em que eram retratadas situações de negligência e no impacto que estas tinham a nível socio-emocional para os filhos. Nesta sessão a participante Íris apareceu alcoolizada e no decorrer do filme intervinha inoportunamente, tendo no fim dito a Adélia para “pôr os olhos naquilo e pensar”, dando a entender que esta se comportava de forma idêntica com os filhos. Claro que Adélia ficou bastante constrangida, o que afectou o seu desempenho na sessão ao nível da participação e relacionamento com o grupo.

Pelo contrário, é de realçar que as sessões em que a participante excepcionalmente obteve pontuação máxima (5) tiveram todas como tema “ida ao supermercado e actividades de culinária”, o que evidencia a valorização desta actividade prática. É ainda pertinente referir que a área da gestão doméstica foi uma das dificuldades apontadas à participante em questão.

Cabe realçar um aspecto que chama à atenção, é o facto da participante ter tido na última sessão um desempenho razoável global. Este desempenho médio deve-se ao facto de, excepcionalmente, a sessão ter decorrido com os filhos das participantes, o que a pode ter deixado pouco à vontade.

## 1.2 – Caso Esmeralda

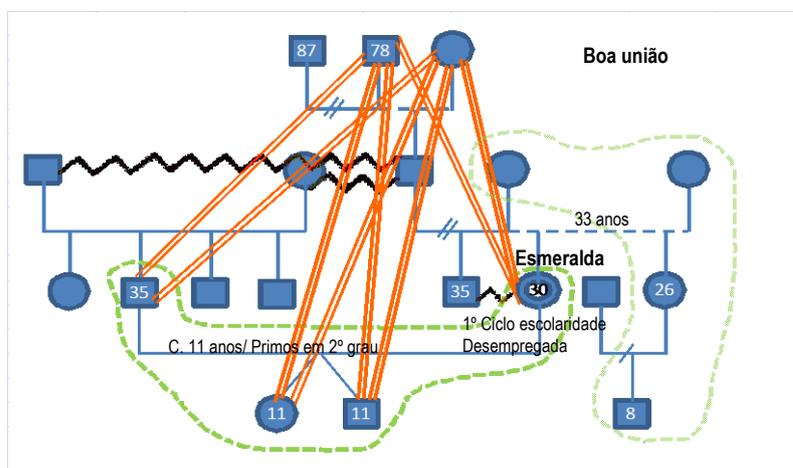


Figura 4 – Genograma de Esmeralda: “Boa união”

Esmeralda tem 30 anos, é casada, possui o 1º ciclo completo de escolaridade e reside em casa própria com condições razoáveis de habitabilidade, possuindo preocupação com a higiene e arrumação do espaço. A participante encontra-se desempregada há 11 anos e vive dos rendimentos do trabalho do marido e da prestação de RSI. O facto de não possuir carta de condução tem dificultado a sua inserção no mercado de trabalho. A família de Esmeralda é menos numerosa. É de realçar que todo o seu agregado possui uma relação próxima com os seus pais. Eles são um grande suporte na sua família. Os seus pais e sogros ainda são familiares e desde sempre houve desentendimentos, tendo sido bastante complicado quando ela e o seu primo em 2º grau se decidiram casar, pelo que inicialmente não tiveram o apoio da família. Esmeralda refere que teve um acidente quando era nova que lhe afectou a bacia, daí quando casou engravidou de imediato por ter receio de não conseguir ter filhos devido a eventuais sequelas provenientes do acidente. Desta gravidez resultou um casal de gémeos actualmente com 11 anos. Refere que o que caracteriza a sua família é a “boa união” existente. Esmeralda é uma pessoa assertiva com um lar estável, trabalhadora e preocupada com os filhos. Nutre enorme admiração e carinho que possui pelos seus avós, sentimento partilhado por todo o seu agregado. Parece que a participante tem tido falta de oportunidades e falta de confiança em si, já que se revela uma pessoa assertiva e com imensas competências.

No que concerne à estrutura, a família é composta por 5 subsistemas: parental, conjugal, filial, fraternal e individual. Trata-se de uma família que possui limites claros tanto a nível intra-sistémico como a nível inter-sistémico: o mesmo acontece com a clareza dos papéis e funções interna e externa da família. É de realçar que existe cumprimento das finalidades familiares e individuais, havendo uma identidade familiar e simultaneamente a existência de espaços autónomos dos elementos.

Em termos desenvolvimentais, a família vai entrar na 4ª etapa do ciclo vital, família com filhos adolescentes.

Em relação às fontes de stress que afectam a família na perspectiva de Esmeralda, dizem respeito ao facto dela não conseguir arranjar trabalho, às suas dificuldades económicas e aos conflitos existentes com a família do marido. As fontes de suporte prendem-se com a relação e ajuda dos seus avós, sendo pessoas muito significativas para a sua família. A participante apesar de não possuir muito mais suporte familiar além dos seus sogros e do seu próprio agregado, é de realçar a sua facilidade em comunicar e em fazer novas amizades.

### **1.2.1 – Mudanças verificadas na participante Esmeralda (cf. Anexo 10)**

Esmeralda foi encaminhada para o grupo de Educação Parental maioritariamente como forma de melhorar a sua auto-estima, combater o isolamento social em que se encontra e ocupar os seus tempos livres através de actividades úteis.

A sua participação no grupo foi bastante benéfica tanto para o grupo como para ela própria: foi um grande auxílio pelo facto de ser bastante assertiva e trazer grandes contributos da sua experiência ao

longo das sessões, e também retirou grandes benefícios porque se sentiu útil, ocupada e partilhou aprendizagens. Com muita vontade de aprender, estava sempre receptiva a tudo, colocando sempre em prática o que aprendia nas sessões, designadamente no que dizia respeito à culinária.

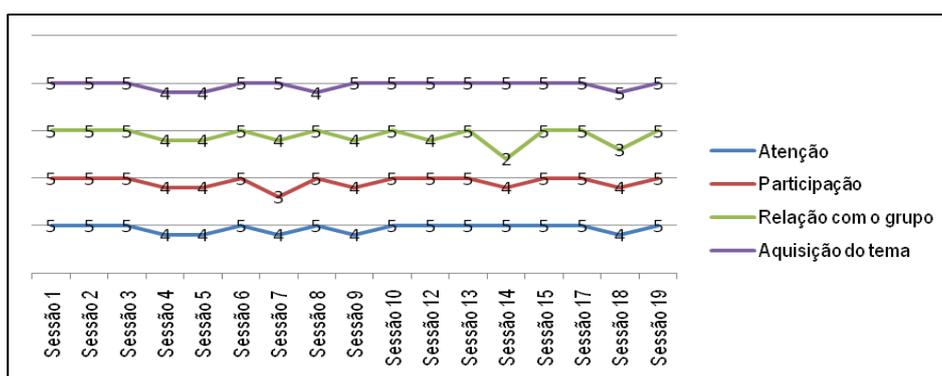
A participante abandonou o grupo antes do seu término, em final de Abril. Isto aconteceu porque foi integrada como bolsreira num curso de formação modelar que lhe dava a oportunidade de tirar o 6º ano. Contudo, entretanto a vida de Esmeralda mudou de forma mais significativa, quando ela estava há uma semana no curso. Depois de estar 11 anos sem trabalho surgiu-lhe a oportunidade de realizar um Programa Ocupacional numa Instituição para trabalhar com idosos durante o período de um ano. Tendo em conta que esta oportunidade era muito desejada pela mesma e lhe dava mais estabilidade pessoal e económica, acabou por deixar a formação e integrar no Programa Ocupacional a 16 de Maio. Neste momento Esmeralda está a organizar-se para tirar o 6º ano em horário pós-laboral através do Centro de Novas Oportunidades e já se encontra a tirar a carta de condução. Além disso, é de realçar que no fim do Programa irá ficar integrada a nível laboral devido ao desempenho que tem tido. É importante referir que esta oportunidade surgiu no âmbito do seu contacto com a equipa do PEP.

Sabe-se ainda que Esmeralda integrou-se muito bem no seu contexto de trabalho. Entretanto mudou de visual, cortou o cabelo e possui um aspecto mais cuidado que a faz parecer mais nova. A sua mudança de visual foi um impulso para a sua auto-estima que também facilitou a aproximação das pessoas, tendo aumentado a sua rede social, tornando-a também mais heterogénea. O facto de estar a tirar a carta de condução e, simultaneamente o 6º ano em período pós-laboral, significa que possui um projecto de vida definido. Este é o exemplo de um caso de grande sucesso.

### 1.2.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Esmeralda (cf. Anexo 11 e 12)

Esmeralda foi o elemento que frequentou menos sessões por ter estado integrada menos tempo no grupo. Contudo, durante o tempo em que esteve integrada no grupo, o gráfico (cf. Anexo 12) aponta para 11% de faltas e 89% de presenças respectivamente. É de realçar que esta participante nunca se atrasou para as sessões de Educação Parental, sendo o único elemento nestas circunstâncias.

**Gráfico 2 – Análise do desempenho de Esmeralda nas sessões**



Na observação do gráfico em linhas, verificamos que Esmeralda adquiriu um desempenho global entre o bom e o muito bom ao nível de todas as variáveis.

Numa análise linear e analisando somente os valores abaixo da sua média, verificamos que a participante obteve uma classificação razoável ao nível da participação na sessão 7, com o tema “desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos”, talvez pelo facto de não possuir filhos nesta faixa etária, o que fez com que não se identificasse tanto com o tema.

No relacionamento com o grupo, Esmeralda teve pouco envolvimento na 14ª sessão, por motivos relacionados com a colega Íris que compareceu embriagada e destabilizou a sessão, tendo verbalizado mais tarde que não gostou do comportamento que ela teve com as colegas Adélia e Sara. Na sessão 18, cujo tema se prendia com a higiene pessoal, a participante possuiu um relacionamento razoável.

Mostrou-se bastante assertiva ao longo das sessões e constituiu-se num elemento muito importante para a aprendizagem das colegas na partilha das suas experiências e conhecimentos. De todas as participantes foi a que alcançou o melhor desempenho, evidenciando competências a vários níveis.

### 1.3 – Caso Íris

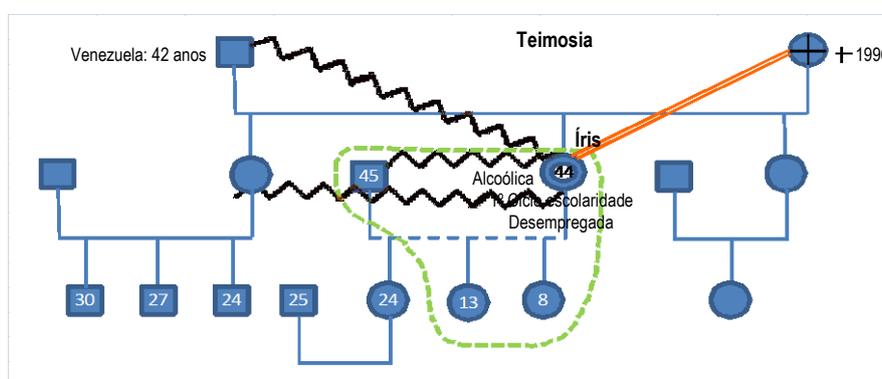


Figura 5 – Genograma de Íris: “Teimosia”

Íris tem 44 anos, possui o 1º ciclo completo de escolaridade e vive em união de facto. A participante encontra-se desempregada e a fonte de rendimento provém do trabalho do marido como servente e da prestação de RSI. Reside em casa própria com condições razoáveis de habitabilidade, mas com grandes problemas ao nível da limpeza e organização do espaço. Tem 3 filhas, mas a mais velha já não faz parte do agregado. Na família de Íris nota-se que é nas relações mais próximas que existe maior conflitualidade: pai, a irmã e o companheiro. Também não encontra grandes relações de suporte noutros membros da família. O pai de Íris está na Venezuela há 42 anos e vem com alguma regularidade, enquanto a sua mãe faleceu há 13 anos, pessoa com quem verbaliza ter um afecto muito grande. Talvez ela se sinta abandonada, razão pela qual possui um grande vazio emocional que se transmite de forma

evidente quando fala da sua mãe como o seu suporte. Parece que se identifica à mãe por achar que também está “morta” emocionalmente. Aparenta ter feito o luto mas como não tem apoio de ninguém, liga-se a este pilar. Identifica a mãe como uma “paz de alma” e o pai como teimoso, dizendo que se identifica muito com o pai nesse aspecto, sendo esta característica também muito comum, segundo ela, no resto da família. Esta teimosia vem mostrar os conflitos e dificuldades existentes ao nível do relacionamento e da comunicação, em que a posição assumida é *one-up/one-up*, evidenciando uma escalada simétrica nas permutas comunicacionais.

Íris revela problemas de alcoolismo e dificuldades em comunicar. As suas filhas manifestam falta de regras e também problemas de comunicação e expressão. A participante possui grandes dificuldades ao nível da gestão doméstica e na prestação de cuidados às filhas, tendo mesmo dificuldade em preservar o seu bem-estar. Não admite os seus problemas com o álcool, o que dificulta muito algum tipo de intervenção nesta área. A mãe em vez de orientar acaba ela por precisar que a orientem, havendo uma inversão dos papéis. O álcool pode indicar que quer que cuidem dela, daí ter-se demitido do seu papel de mãe e esposa na família, fazendo com que sejam os outros membros a cuidar dela. Os papéis rigidificam-se e enquanto não houver mudanças na forma de relacionamento, o ciclo vai-se perpetuando e agravando. Em relação ao casal, estes acabam por se utilizar mutuamente, por consentirem essa utilização e não conseguem transmitir afecto. Estamos perante a existência de poucas capacidades e competências para fazer frente a situações de crise e resolver problemas, bem como a existência de baixas capacidades de adaptação, havendo a necessidade de estimular o seu desenvolvimento. Torna-se, assim, necessário haver uma negociação para a resolução de problemas e conflitos. Não se percebe bem quem toma conta da família, mas parece que o que prevalece é “cada um por si”.

No que diz respeito às funções da família, esta demonstra algumas falhas no cumprimento das suas funções ao não serem assegurados os cuidados básicos e a protecção aos seus elementos.

As finalidades familiares e individuais de cada elemento não estão a ser cumpridas.

Tendo em consideração as fontes de stress, a nível intra-familiar, estas prendem-se com o alcoolismo de Íris que afectam a família no seu conjunto, as relações conflituosas existentes entre os membros da família, a falta de gestão doméstica, a desorganização do espaço familiar e a falta de higiene a nível da habitação e a nível pessoal. A nível extra-familiar as fontes de *stress* prendem-se com a falta de socialização que poderia promover eventuais relações de suporte social e o estigma de que é alvo. No que diz respeito às fontes de suporte a única que ela identifica é constituída pelas suas filhas e a sua mãe, apesar desta já ter falecido.

### **1.3.1 – Mudanças verificadas na participante Íris (cf. Anexo 10)**

Íris foi encaminhada para o PEP pelo facto de possuir problemas ao nível da vinculação com os filhos, problemas na gestão doméstica tanto no âmbito da higiene, como na organização do espaço e também no aspecto de não cozinhar para a família. Outra inquietação prende-se com as suas práticas educativas permissivas, com a sua falta de responsabilização e desconhecimento do seu papel no

agregado. O mais preocupante é o consumo excessivo de bebidas alcoólicas que não é reconhecido pela própria.

Esta foi a única participante que não demonstrou evolução positiva no programa. Ela nunca compareceu a nenhuma sessão de culinária e apenas houve uma sessão em que demonstrou interesse que foi a que tinha a ver com o tratamento da roupa e, como ela já tinha trabalhado numa confecção, deu um contributo valioso da sua experiência às colegas. Frequentemente questionava as actividades propostas, pois repetidamente dizia que já sabia fazer tudo, não havendo nada para aprender (mesmo nas actividades práticas), acabando na realidade por comprovar o contrário e desistir das tarefas na maioria das vezes, não conseguindo lidar com a frustração. Raramente colocou em prática as aprendizagens nem mostrou vontade para isso.

A sua integração inicial no grupo foi boa mas, com o passar do tempo, as colegas foram deixando de interagir com ela devido à sua forma de relacionamento, não sendo também por vezes muito coerente.

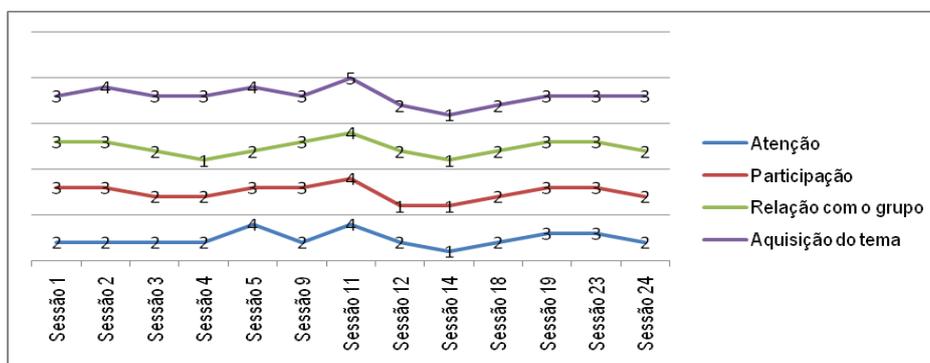
No fim da sessão em que estava alcoolizada solicitou para falar a sós com uma das interventoras. Nesta conversa pediu-lhe para não vir mais tentando justificar-se com o facto das colegas serem mal vistas na terra delas e o marido dela não gostar, encontrando nestas ideias uma desculpa para abandonar o programa. Acabou por decidir retomar, mas começou novamente a faltar, tendo comunicado a sua desistência posteriormente. Contudo, a CPCJ fez com que ela voltasse, sendo de ressaltar que deixou de comparecer nas últimas sessões apesar de persuadida pela CPCJ.

Face ao exposto, concluímos que a participante retirou poucos ganhos das sessões e trouxe instabilidade ao grupo.

### 1.3.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Íris (cf. Anexo 11 e 12)

A participante faltou a metade das sessões e foi pontual a 81% das sessões (cf. Anexo 12). Numa análise mais atenta, é de realçar que nunca compareceu a nenhuma actividade de culinária.

**Gráfico 3 – Análise do desempenho de Íris nas sessões**



Através da análise do gráfico de linhas, podemos verificar, em relação a Íris, uma grande instabilidade, com valores muito oscilantes entre o mau e o razoável.

O seu nível de atenção revelou-se muito baixo ao nível da maioria das sessões, com a excepção das sessões 5 e 11, onde obteve uma boa participação e das sessões 19 e 23, onde alcançou um nível de atenção razoável. Expressa aqui uma grande dificuldade de concentração.

A sua participação mostrou-se muito irregular e desadequada. A participante tinha dificuldade em ouvir os outros, interrompendo constantemente e desviando o tema em questão para outras áreas. Neste sentido, nas duas primeiras sessões a sua participação é razoável, seguem-se duas sessões com uma participação pouco adequada. Destaca-se a sessão 11 pela positiva, onde atinge o seu pico máximo e único com uma boa participação. Logo nas duas sessões seguintes (12 e 14) apresenta uma queda abrupta para uma má participação. Verificamos assim que não existe consistência.

No âmbito do seu relacionamento com os restantes elementos do grupo, verificamos de igual forma várias oscilações entre um relacionamento razoável e mais fraco. Destaca-se aqui um relacionamento mau na 4ª e 14ª sessão, que contrasta com um bom relacionamento na 11ª sessão.

Em termos de aquisição do tema, a participante revela valores mais positivos do que os que obteve nas restantes variáveis. É de destacar a 2ª e 5ª sessão em que teve uma boa classificação e a 11ª sessão em que atingiu uma classificação muito boa. Pela negativa distinguem-se as sessões 12, 14 e 18.

Íris revelou no geral pontuação baixa nas sessões 3, com o tema “a comemoração do Natal”, 4 com o tema “exploração das famílias de origem” e a sessão 24, com o tema “regras e limites”. Além disso, a participante obteve um desempenho extremamente mau nas sessões 12, 14 e 18 com os temas “gestão doméstica – limpeza e arrumação da casa”, “repercussão do comportamento dos pais nos filhos” e “higiene pessoal”, respectivamente. O seu mau comportamento nestas sessões acabou por afectar o desempenho das próprias colegas. Como já foi referido anteriormente, é de realçar a sessão 14 em que a participante apareceu alcoolizada, intervindo constantemente durante o filme que visionaram, não deixando as colegas ouvir e fazendo comentários pouco apreciativos sobre o filme e em relação às colegas Adélia e Sara. Contudo, quando lhe foi solicitado para falar do filme não disse uma palavra. Tornou-se evidente que ela fez uma identificação ao filme, tentando canalizar o sentimento que tinha em relação a si para as colegas. Depois disto faltou três sessões seguidas. Nas actividades práticas que eram realizadas ao longo das sessões também tinha um comportamento semelhante: nada a agradava, dizia que já sabia fazer tudo e na altura de executar verificava-se que não conseguia, acabando sempre por nunca executar uma tarefa até ao fim. Desculpava-se dizendo que estava farta de fazer trabalhos daqueles quando parecia ter medo de errar. Recorria também constantemente à mentira como aparente forma de se proteger, esforçando-se por passar uma imagem de si idealizada ao longo das sessões.

Em contrapartida, nas sessões 19, com o tema “despedida de um elemento do grupo”, e 23, com o tema “desenvolvimento da criança e relação pais-filhos”, a participante obteve um desempenho razoável. É de realçar que foi numa altura em que a CPCJ a chamou à atenção para as faltas que estava a dar no Programa, o que a podia prejudicar no processo que tinha na Comissão. Ela solicitou

autorização para desistir, o que não foi aceite. Talvez este tenha sido um motivo para ela ter melhorado o seu desempenho. No entanto parece ter desistido, pelo que voltou a piorar o seu desempenho e não compareceu às duas últimas sessões.

Destaca-se ainda visivelmente uma sessão em que obteve um comportamento bom no geral e muito bom ao nível da aquisição do tema. Trata-se da 11ª sessão que possui como tema “actividades domésticas – tratamento de roupa”. O tema abordado revelou competências suas e com o qual ela se identificou e sentiu-se valorizada pelo facto de ter trabalhado vários anos numa confecção, sabendo alguns truques que partilhou com as colegas. Esta sessão foi muito produtiva e ela revelou-se um elemento importante para o bom desenvolvimento da sessão. Íris revela, assim, que tem necessidade de se sentir valorizada.

#### 1.4 – Caso Luísa

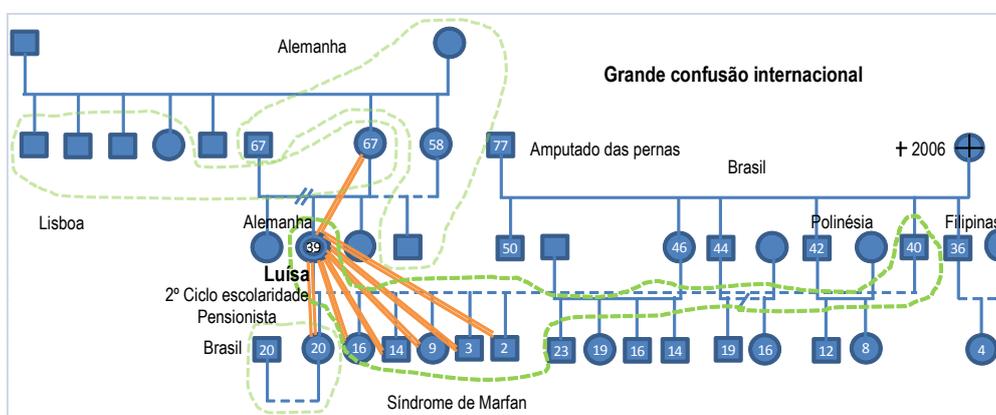


Figura 6 – Genograma de Luísa: “Grande confusão internacional”

Luísa tem 39 anos, concluiu o 2º ciclo de escolaridade, vive em união de facto e possui 6 filhos. Através da visualização do seu genograma, podemos verificar que a sua família é extremamente numerosa, não estando mesmo assim todos os elementos presentes. Diz dar-se relativamente bem com todos, possuindo uma relação muito forte com a sua mãe e com os seus filhos, pelo que se considera uma “mãe galinha”. Existe um problema genético na sua família que é o Síndrome de Marfan, doença rara associada a deficiências do tecido conjuntivo que desempenha funções de suporte nos diversos órgãos do corpo e que se caracteriza por membros anormalmente longos. Um dos seus filhos mais novos, portador desta doença, já teve de ser operado ao coração. Luísa também é portadora do Síndrome de Marfan e os seus problemas de saúde impedem-na de trabalhar, acabando por assumir o papel de mãe a tempo inteiro. A doença genética da família pode interferir na coesão que se cria dentro da família. Além disso, a doença faz com que seja excessivamente protectora, tendo a necessidade de reforçar a sua individualidade e também abrir espaço para assumir outros papéis. É de realçar que a doença enquadra-se nos acontecimentos de vida não normativos e é encarada, muitas vezes, como uma situação de crise. No entanto, a doença pode constituir um acontecimento promotor do desenvolvimento

se os sujeitos conseguirem integrar a situação na sua vida, atingindo novos equilíbrios e realizando novos investimentos (Guerra & Lima, 2005).

É de realçar que a sua família possui várias nacionalidades diferentes, razão pela qual ela disse que a identidade da família tinha a ver com a sua “grande confusão internacional”. Nota-se, assim, a presença de uma diversidade cultural.

Vive com rendimentos do trabalho do marido numa empresa, com a sua pensão de invalidez e com a prestação de RSI. A sua habitação é alugada e possui condições razoáveis, quer em termos de estrutura física quer em termos de espaço organizacional.

No que concerne à estrutura, os limites, papéis e funções parecem ser claros, apesar da sua dependência em relação aos filhos, parecendo haver uma horizontalidade do relacionamento entre mãe e filhos (não existem dados suficientes para aprofundar esta dimensão). Por vezes parece mesmo que ela é um “prolongamento” dos seus filhos. Ela pouco fala acerca do seu companheiro e verbaliza muitas vezes que os seus filhos têm uma “energia brutal”, sendo muito irrequietos.

No que diz respeito às funções da família, esta demonstra que cumpre com as funções interna e externa. No que concerne à função interna são assegurados os cuidados básicos, de protecção e a criação de um sentimento de pertença e identidade familiar. No âmbito do cumprimento da função externa, existe algum fecho em relação ao exterior mas com o qual a família consegue lidar e adaptar-se. É assim promovida a socialização e a autonomia de cada elemento, com a excepção dela própria que parece viver para os filhos, assumindo esse papel como o seu único papel.

Neste sentido, as finalidades familiares e individuais de cada elemento estão a ser cumpridas, havendo dúvidas no que diz respeito às finalidades individuais de Luísa.

As fontes de *stress* intra-familiares prendem-se com as dificuldades económicas e os problemas de saúde dos elementos do agregado e, inicialmente, com a angústia de separação de Luísa dos filhos mais novos, enquanto que as fontes de *stress* extra-familiares prendem-se com o mau relacionamento com o Técnico que a acompanha ao nível do RSI, o que faz com que não peça ajuda quando se encontra a passar por dificuldades económicas. As fontes de suporte prendem-se com os seus filhos e a sua mãe, verificando-se uma relação fusional entre eles.

#### **1.4.1 – Mudanças verificadas na participante Luísa (cf. Anexo 10)**

Uma das dificuldades identificadas pela entidade encaminhadora em Luísa dirige-se ao nível da gestão doméstica. Contudo, no Programa demonstrou ter várias competências culinárias e melhorou em muito a questão da organização e higiene da casa, não havendo neste momento dificuldades a apontar neste contexto.

A falta de apoio para partilhar dificuldades e a falta de actividades dos tempos livres foram outro motivo para a sinalização. Ambas as situações foram proporcionadas no grupo, já que as sessões constituíam-se em espaços de partilha de experiências, de dificuldades e apoio mútuo entre todos os elementos, além de proporcionarem actividades de lazer. É de realçar que Luísa “consumiu de forma

voraz” todas as actividades práticas, era notório que lhe davam prazer e fazia questão de lhes dar continuidade em casa. Assim, foram evidentes os aspectos positivos daqui retirados.

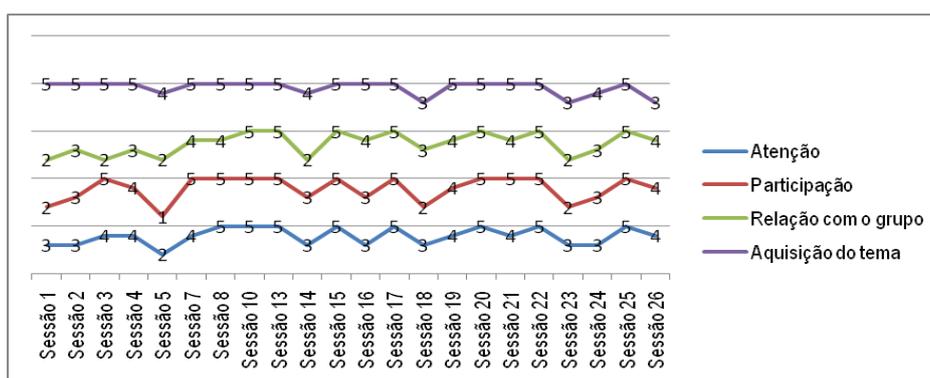
Contudo, a maior preocupação expressa pela entidade encaminhadora prende-se com três dificuldades interligadas que afectam Luísa: angústias de separação em relação aos filhos, não reconhecimento da necessidade de criar rotinas e recusa da integração dos filhos mais novos em Creche (sendo a integração neste equipamento encarada pela entidade sinalizadora como propulsora para ultrapassar os dois problemas antecedentes). É compreensível que a dificuldade de criar rotinas aconteça pelo facto de ter tantos filhos, passar o dia em casa com dois deles e não ter horários para trabalhar que levaria a outra forma de organização do dia-a-dia. A questão da importância de possuir horários e rotinas diárias para as crianças foi trabalhada no decorrer das sessões e, de facto, foi evidenciada uma grande melhoria, à qual contribuiu a integração dos filhos na Creche. Efectivamente, Luísa integrou os filhos em Creche assim que entrou para o grupo, mas ficou muito deprimida. Contudo, com o passar do tempo foi valorizando a Creche e no fim do Programa já tinha aceite a integração dos seus filhos naquela resposta social e estava bastante satisfeita, tendo constatado os seus benefícios. Assim, com a ajuda do Programa e devido às suas competências pessoais conseguiu superar as angústias de separação. É de realçar que, no decorrer das sessões, foi dada a possibilidade das participantes debaterem sobre a importância das Creches, falando da experiência pessoal de cada uma. Foi, assim, possível ultrapassar esta dificuldade.

Face ao exposto, consideramos que a participação de Luísa no Programa foi bastante benéfica, fazendo emergir competências que ela própria tinha mas que estavam camufladas. É de realçar que a participante foi igualmente um elemento bastante importante no grupo tendo, através da sua experiência de vida e dos seus conhecimentos, apresentado alternativas de resolução de problemas bastante enriquecedoras para as colegas.

#### 1.4.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Luísa (cf. Anexo 11 e 12)

Quanto à assiduidade da participante, constatamos que compareceu a 85% das sessões (cf. gráfico circular no Anexo 12). Em termos de pontualidade, foi pontual em 91% das sessões.

**Gráfico 4 – Análise do desempenho de Luísa nas sessões**





Sara reside na casa dos sogros com mais dois agregados, os seus cunhados e respectivos filhos e os seus sogros. Sara é casada, encontra-se desempregada e as condições físicas da habitação não são muito boas, mas em termos de móveis e equipamentos encontra-se bem equipada.

Ela refere que os seus cunhados possuem relações muito conflituosas tanto para com os seus sogros como para consigo e o seu marido. Refere que os sogros a ajudam muito. Diz que tinha uma relação muito próxima com a sua mãe mas que esta faleceu há 4 anos de acidente. As suas irmãs estão longe, uma está no Porto outra em França, pelo que apenas lhe restam os sogros e o marido para ter algum suporte. Tem um filho com 3 anos e o seu desenvolvimento está um pouco atrasado. É importante referir que Sara possui bastantes limitações, não sabendo ler nem escrever, apesar de só ter 25 anos, o que dificulta o seu dia-a-dia e aumenta a sua dependência para com os outros. A participante não intitulou o seu genograma com nenhum nome.

No que concerne à estrutura, a família possui limites difusos intra-sistémicos e rígidos inter-sistémicos, o que dificulta muito a autonomização de cada elemento. O marido de Sara possui um papel rígido e tenta controlar a esposa que, por sua vez é dependente dele. A par disto, é de realçar que existe um défice na imposição de regras e partilha de responsabilidades no agregado.

Face ao exposto, em Sara nota-se algum desamparo proveniente do distanciamento da família de origem, da morte da mãe e das suas limitações cognitivas, e, por isso, dependente do marido.

No âmbito do cumprimento das funções internas possui algumas falhas em assegurar os cuidados básicos e de protecção do filho e também as regras. Na função externa a família não está a cumprir as funções de socialização nem de promoção da autonomia. Assim, as finalidades familiares e individuais de cada elemento não estão a ser cumpridas.

Devido às suas fragilidades, Sara é um pouco infantilizada na relação com o marido, havendo mais uma relação vertical que horizontal. Assim, a família mantém-se como família através deste tipo de relacionamento. Apesar de existir abertura ao exterior, a socialização não está a ser assegurada pelo facto de não serem interiorizados os papéis sociais e os valores e normas da sociedade, o que dificulta a sua integração.

Existe ainda uma desvalorização do valor do trabalho por parte do agregado. Sara já teve um trabalho como ajudante de cozinha a ganhar mais de 500,00€ e despediu-se por pressão do marido e porque também não gostava do patrão. O marido vive da sucata e Sara fica todo o dia em casa sem ter um projecto de vida definido. Além disso, parte das actividades domésticas é a sogra que as executa.

Em relação às fontes de stress que afectam a família, passam pelo facto de viverem 3 agregados com 3 gerações e as relações conflituosas com um dos agregados (cunhados), além da falta de divisão de responsabilidades. As fontes de suporte prendem-se com a ajuda dos sogros, a vitimização do agregado que se traduz em ganhos ao nível da obtenção de recursos.

### **1.5.1 – Mudanças verificadas na participante Sara (cf. Anexo 10)**

Sara era o elemento que mais dificuldades apresentava no grupo, contudo a sua evolução foi muito evidente. A participante possuía várias dificuldades a nível pessoal, social e parental, ao que acrescia um défice cognitivo evidente pelo seu analfabetismo, apesar de ser bastante nova. Este défice de competências fazia com que fosse muito dependente em relação ao marido e aos sogros: o marido é que efectuava as compras no supermercado porque ela não conhecia o dinheiro, os sogros é que confeccionavam a alimentação, ela era muito submissa no agregado, sendo infantilizada. Tornam-se evidentes as consequências a nível social, já que não saía optando por isolar-se, e a sua falta de credibilidade em si, o que fazia com que não conseguisse promover uma adequada estimulação ao filho e falhasse nos seus cuidados básicos e de saúde. A sua dependência era tão evidente que se despediu do seu local de trabalho, mesmo sabendo que a sua probabilidade de arranjar novo trabalho era muito escassa tendo em conta a sua falta de habilitações escolares. A par deste panorama, a entidade encaminhadora estava muito preocupada com o desenvolvimento do seu filho, realçando como urgente e indispensável para o seu normal desenvolvimento a sua integração em Creche, situação que a mãe não aceitava.

No fim do PEP foi verificada grande evolução positiva em Sara. O seu filho, no decorrer do Programa acabou por ser integrado em Creche, estando ela muito surpreendida com aquilo que ele tinha aprendido a fazer. De facto, era evidente o desenvolvimento que o filho teve num tão curto espaço de tempo. Ela própria estava mais empenhada em brincar com ele por ficar tão surpreendida com as coisas que ele sabia fazer. Em relação ao seu papel no agregado, este estava mais firme, ela começou a dar passos na sua autonomização, situação que criou alguns conflitos inicialmente com o marido mas que ela estava a saber controlar. Ele chegou a proibi-la de frequentar o PEP com medo das mudanças que estavam a ocorrer-lhe. Contudo, também se começou a aperceber que Sara estava mais feliz e que até era útil ela ter um papel mais marcante na família. Ela já começou a participar em decisões em relação ao seu filho e também tem uma palavra a dizer na transmissão de regras. As suas dificuldades de socialização e em comunicar mudaram muito e Sara acabou por conseguir integrar-se no Programa como qualquer uma das colegas, sendo visíveis as mudanças verificadas ao nível da sua auto-estima. No que concerne às questões domésticas a participante aprendeu a fazer muitas coisas mas continuam a ser os sogros que tratam de tudo em casa.

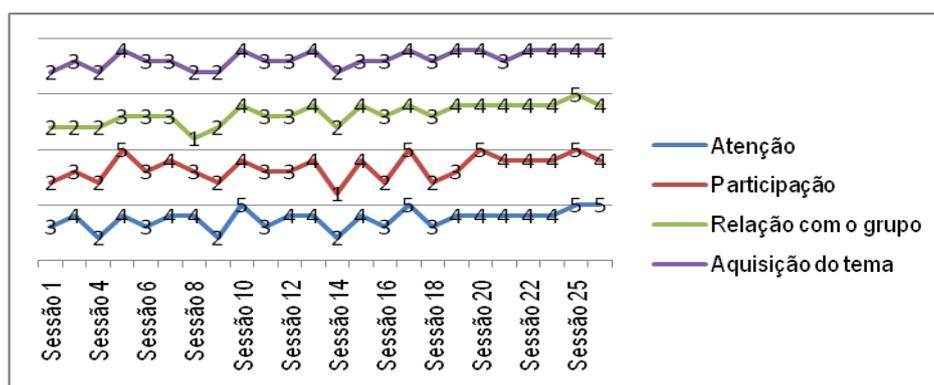
No decorrer do Programa Sara foi aprendendo algumas estratégias que poderia utilizar para ultrapassar o seu analfabetismo. A título de exemplo, foi-lhe ensinado a seleccionar os produtos mais baratos através da imagem que aparecia na embalagem do produto. Se ela, por exemplo, reconhecesse o símbolo do “Pingo Doce” nas embalagens, já saberia que por norma essa marca ficava mais económica do que as outras. Sempre que havia uma actividade de culinária as participantes iam ao hipermercado fazer as compras e Sara aproveitava também para fazer as suas compras, pondo em prática o que tinha aprendido.

No decorrer do PEP, os interventores ainda detectaram que a participante tem uma estratégia para potencializar os recursos que passa por se vitimizar, dizendo sempre o quanto passava dificuldades quando, na realidade, estas não eram assim tão evidentes. Esta é uma forma de sobrevivência que ela encontrou e que resulta. O problema foi quando esta forma de estar começou a afectar o relacionamento no grupo, havendo a necessidade de se construir uma sessão para trabalhar os aspectos da rede social e a importância de haver reciprocidade nesta. De facto, a participante Luísa muitas vezes oferecia várias coisas que já não lhe faziam falta e era sempre Sara que arranjava forma de ficar com o que era oferecido. Por vezes tratavam-se de coisas que não se adaptavam a ela, como por exemplo roupa de criança destinada a uma faixa etária diferente da do seu filho. Em contrapartida, a participante Adélia que tinha imensas dificuldades económicas nunca ficou com nada. Esta questão teve de ser trabalhada com o grupo de forma subtil. Efectivamente, Sara tem uma visão bastante materialista do apoio social. Este ponto de vista teve de ser desmistificado, razão pela qual se inseriu na sessão 9 um tema relacionado com as redes de ajuda. Contudo, esta forma de vitimização mantém-se, sendo uma estratégia que utiliza há muito e que lhe tem trazido muitas vantagens, sabendo ela exactamente como interpretar aquele papel.

### 1.5.2 – Impacte do PEP ao longo das sessões através do desempenho de Sara (cf. Anexo 11 e 12)

Finalmente, verificamos que Sara (cf. Anexo 12) foi a participante que teve a menor percentagem de faltas (8%), tendo comparecido a 92% das sessões. Em termos de pontualidade foi pontual a 92% das sessões e chegou atrasada a 8% das sessões.

**Gráfico 5 – Análise do desempenho de Sara nas sessões**



Através da análise do gráfico de linhas referente a Sara, podemos verificar que o seu desempenho incidiu entre o razoável e o bom.

Na observação do seu desempenho ao nível da variável atenção, podemos constatar que esta foi fraca na sessão 4, 9 e 14, tendo melhorado a sua pontuação a partir da 15ª sessão, alcançando mesmo a partir da 19ª sessão resultados progressivamente bons, visualizando-se uma maior estabilidade dos seus níveis de atenção.

No âmbito da sua participação, esta obteve resultados oscilantes. Nas sessões 1, 4, 9, 16 e 18 a sua participação foi fraca, tendo sido má na sessão 14. Destaca-se pela positiva a estabilidade que atinge a partir da 19ª sessão.

Ao nível do relacionamento com o grupo há a destacar as 2 primeiras sessões, a sessão 4, 8, 9 e 14 com resultados negativos. A partir da 15ª sessão os seus resultados melhoram e vão ganhando estabilidade, sendo estes mais positivos a partir da 19ª sessão.

Em relação à aquisição do tema, é observado baixo nível de compreensão nas sessões 1, 4, 8, 9 e 14. Posteriormente estes valores vão aumentando, conquistando um bom nível de aquisição nas últimas sessões. É de realçar que Sara é analfabeta e possui algumas dificuldades cognitivas o que limitava mais a compreensão dos temas expostos, exigindo da equipa interventora um esforço acrescido na adequação das sessões.

A maior concentração de valores negativos foram nas primeiras sessões, o que talvez estivesse relacionado com a sua timidez excessiva que a deixava bastante inibida. A 4ª sessão, com o tema “exploração das famílias de origem”, não foi muito adequada à participante. Esta tinha dificuldade em identificar relações na família, e teve dificuldades em perceber o objectivo da sessão. Manteve-se muito calada e, enquanto os outros elementos falavam da sua família ela não estava a prestar atenção. A sessão 8 consistiu numa actividade prática, “elaboração de carteiras em trapilho”, onde, apesar do seu interesse pela actividade, foram notórias as suas dificuldades cognitivas na execução. A sessão 9 consistiu no “desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos e redes de ajuda”. Nesta o seu desempenho global foi fraco. Destacaram-se as suas dificuldades em perceber as necessidades de uma criança nesta faixa etária, tendo ela contudo um filho desta idade. Além disso, o tema “redes de ajuda” foi inserido precisamente pela percepção desadequada deste elemento em relação às redes de ajuda e pelo não reconhecimento deste elemento à importância que devia existir na reciprocidade. Na sessão 14, os seus resultados negativos devem-se novamente, tal como aconteceu com as suas colegas, à postura desadequada da participante Íris que não parou de falar para ela durante o filme, dizendo que no fim lhe explicava o filme se ela não estivesse a entender pelo facto de não saber ler. A sua participação diminuiu nas duas sessões seguintes talvez como repercussão do que aconteceu na 14ª sessão.

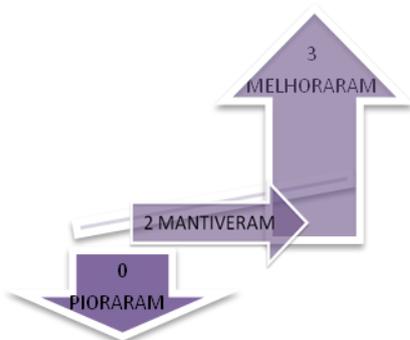
O que mais se destaca na análise do gráfico de Sara é que foi havendo oscilações ao longo do Programa entre valores médios, bons mas também fracos e, nas últimas sessões, nomeadamente a partir da 19ª sessão, verifica-se uma estabilidade contínua em valores altos.

## 2 – Diferenças identificadas ao nível da adaptabilidade e coesão familiar, recursos familiares, *coping* familiar e suporte social

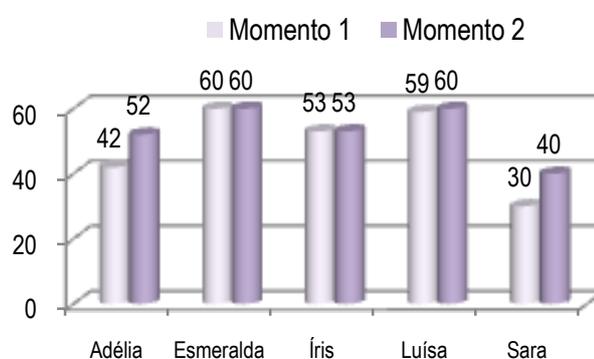
### 2.1 – Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiares (cf. Anexos 13 e 14)

No que diz respeito à adaptabilidade familiar, podemos verificar através do gráfico de setas que 3 elementos do grupo melhoraram e 2 mantiveram, não havendo nenhum elemento que tenha piorado em relação à adaptabilidade. Podemos ainda afirmar que o valor obtido na estatística inferencial do teste dos sinais foi de  $p=0,250$ , o que indica não existir diferenças significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

**Gráfico 6**  
Resultados do Teste dos Sinais para a Adaptabilidade Familiar

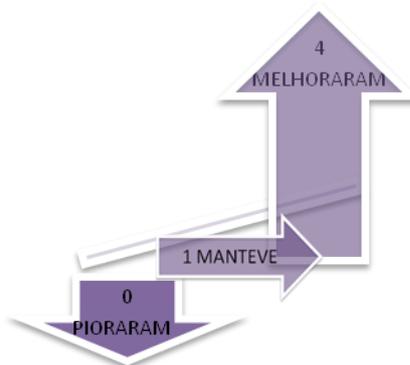


**Gráfico 7**  
Avaliação da Adaptabilidade Familiar por elemento

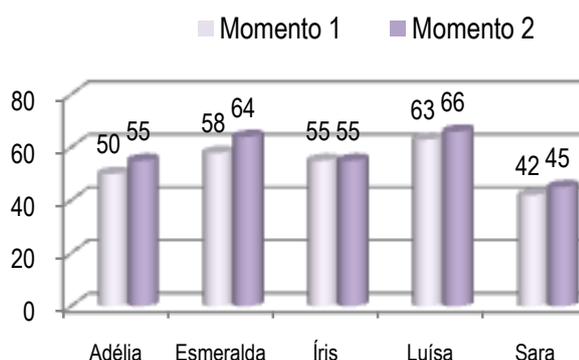


Visualizando o gráfico da adaptabilidade familiar por elemento, constatamos que as participantes Esmeralda e Luísa apresentam os valores mais altos que as categoriza com uma adaptabilidade extremamente alta (muito flexível). Segue-se os elementos Íris e Adélia com uma adaptabilidade equilibrada e, por fim Sara com uma adaptabilidade estruturada. Podemos ainda observar que os elementos Adélia e Sara, apesar de possuírem uma percepção da adaptabilidade mais baixa, foram os que tiveram uma evolução positiva mais significativa.

**Gráfico 8**  
Resultados do Teste dos Sinais para a Coesão Familiar



**Gráfico 9**  
Avaliação da Coesão Familiar por elemento



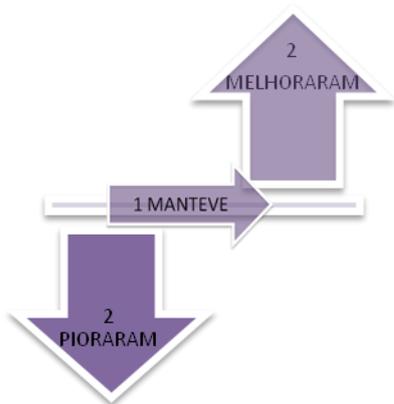
Na análise do primeiro gráfico podemos constatar que, no que concerne à variável da coesão familiar, foram verificadas evoluções positivas em 4 elementos, tendo um mantido a percepção em relação aos valores de coesão e nenhum piorado. Porém, o teste dos sinais revelou um valor de significância de  $p= 0,125$ , indicando que não existem diferenças significativas nos resultados.

De facto, quando observamos o gráfico de colunas com os resultados por cada elemento, verificamos que não há diferenças evidentes de valores entre o primeiro e o segundo momento. É possível observar ainda que foram os elementos Adélia, Esmeralda, Luísa e Sara que obtiveram evolução positiva na sua percepção, com maior significância para Esmeralda. Enquanto Íris manteve a sua percepção. Com base na interpretação linear da Faces II, é possível afirmar, em termos de coesão, que a participante Sara se contempla na categoria desmembrada (coesão extremamente baixa), Adélia e Íris na categoria separada e os elementos Esmeralda e Luísa com uma coesão equilibrada (ligada).

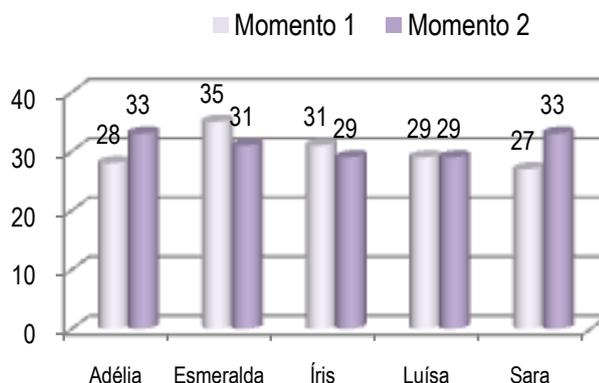
Analisando a adaptabilidade e coesão familiar no âmbito da tipologia do Modelo Circumplexo, podemos categorizar o tipo de famílias das participantes. Neste âmbito, Adélia começou por se perceber como fazendo parte de uma família de meio-termo para contemplar posteriormente resultados como pertencente a uma família moderadamente equilibrada. Esmeralda e Íris mantiveram-se como possuindo uma família moderadamente equilibrada. Já Luísa passou de uma família moderadamente equilibrada para uma família equilibrada. Por fim, Sara percepcionava-se como pertencendo a uma família extrema para passar posteriormente a perceber resultados respeitante a uma família de meio-termo.

## 2.2 – Avaliação do *Coping* Familiar (cf. Anexos 13 e 14)

**Gráfico 10**  
Resultados do Teste dos Sinais para as Estratégias Internas de *Coping* Familiar



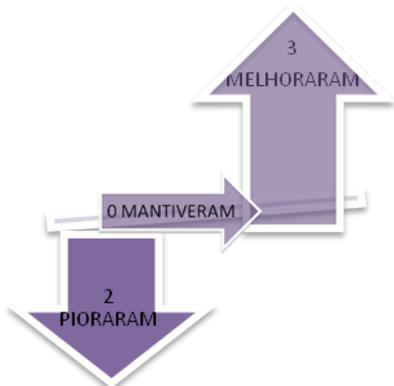
**Gráfico 11**  
Avaliação das Estratégias Internas de *Coping* Familiar por elemento



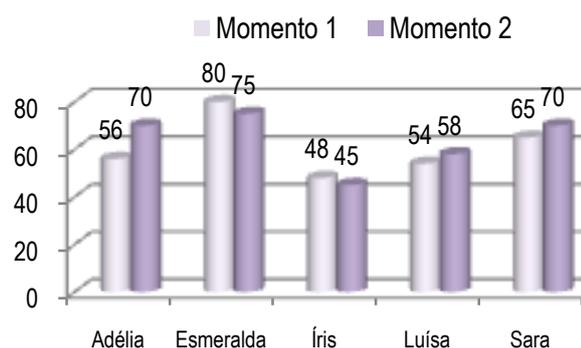
No âmbito das estratégias internas de *coping* familiar, os resultados apresentam uma divisão, ou seja, 2 elementos melhoram, 2 pioram e 1 manteve. Também para esta variável não se verificaram diferenças significativas ( $p= 1$ ).

Na análise do gráfico de colunas, podemos comprovar que os elementos Adélia e Sara, que perceberam os valores mais baixos num 1º momento ao nível das estratégias internas de *coping* familiar, percebem ter progredido de forma positiva. Pelo contrário, os elementos Esmeralda e Íris, detentores dos valores mais elevados inicialmente, obtiveram um decréscimo na pontuação. A pontuação de Luísa não revela alterações na forma como percebe as estratégias internas de *coping* familiar.

**Gráfico 12**  
Resultados do Teste dos Sinais para as Estratégias Externas de *Coping* Familiar



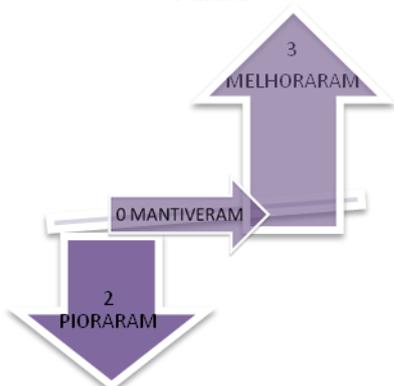
**Gráfico 13**  
Avaliação das Estratégias Externas de *Coping* Familiar por elemento



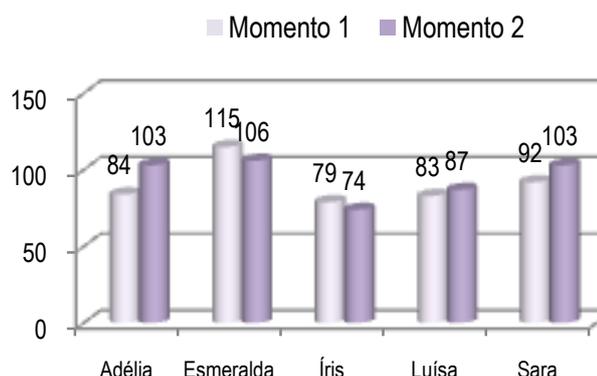
No que diz respeito às estratégias externas de *coping* familiar, é possível verificar no gráfico de setas que, ao nível do grupo de Educação Parental, 3 elementos melhoraram na sua pontuação, enquanto que 2 elementos concluíram o PEP com resultados inferiores aos apresentados inicialmente. Em termos de diferenças, continua a não se verificar diferenças significativas, tendo-se obtido a mesma significância que a variável anterior ( $p=1,0$ ).

Através da observação do gráfico de colunas, constatamos que 3 elementos, Adélia, Luísa e Sara, perceberam um aumento ao nível das estratégias externas de *coping* familiar, tendo sido a participante Adélia que maior mudança teve. Esmeralda e Íris demonstram um decréscimo dos seus valores.

**Gráfico 14**  
Resultados do Teste dos Sinais para o *Coping* Familiar



**Gráfico 15**  
Avaliação do *Coping* Familiar por elemento

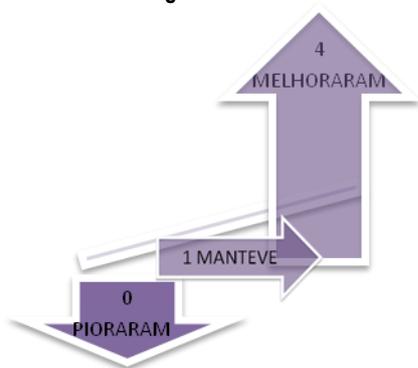


Conjugando as variáveis anteriores, obtemos o resultado geral referente às estratégias de *coping* familiar. Podemos assim verificar que, com o decorrer do PEP, 3 participantes aumentaram a percepção ao nível da utilização que faziam das estratégias de *coping*, enquanto que 2 pioraram o seu desempenho. Neste sentido, não se verificaram mudanças significativas ( $p= 1,0$ ) neste parâmetro.

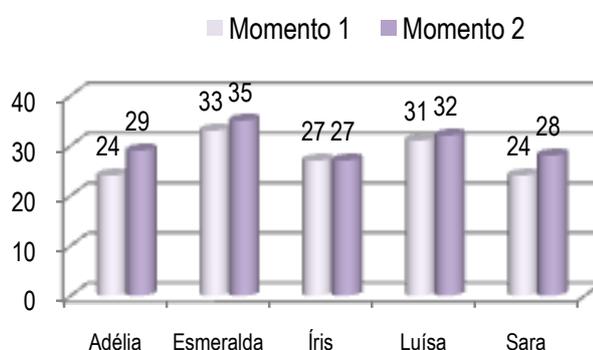
Através da análise individual, podemos apurar que as participantes Adélia, Luísa e Sara, adquiriram um aumento da sua percepção no âmbito do *coping* familiar, com maior relevo para Adélia, enquanto os elementos Esmeralda e Íris obtiveram um decréscimo.

### 2.3 – Avaliação dos Recursos Familiares (cf. Anexos 13 e 14)

**Gráfico 16**  
Resultados do Teste dos Sinais para o Orgulho Familiar



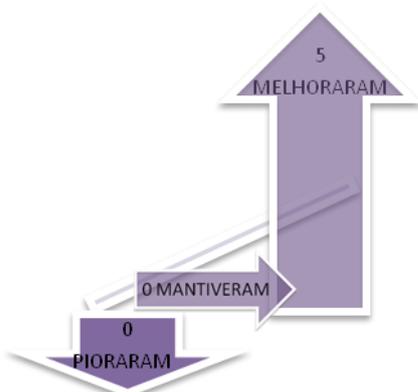
**Gráfico 17**  
Avaliação do Orgulho Familiar por elemento



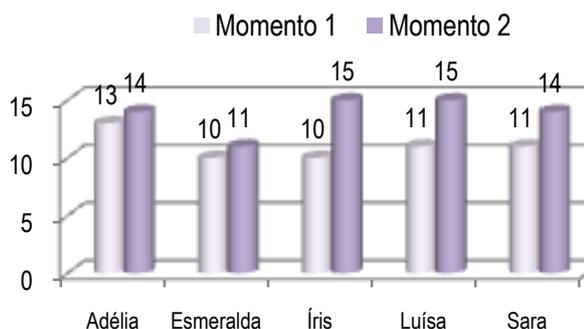
No que se refere aos recursos familiares, é possível averiguar que 4 elementos obtiveram uma melhoria referente ao orgulho familiar e apenas 1 manteve os mesmos resultados do início do Programa, contudo não foram verificadas diferenças significativas ( $p=0,125$ ).

Pela análise do gráfico de colunas, constatamos terem sido os elementos Adélia, Esmeralda, Luísa e Sara que obtiveram melhorias na forma como percebiam o orgulho familiar, com maior expressão para o elemento Adélia e Sara, enquanto o elemento Íris manteve a sua pontuação.

**Gráfico 18**  
Resultados do Teste dos Sinais para o Entendimento Familiar



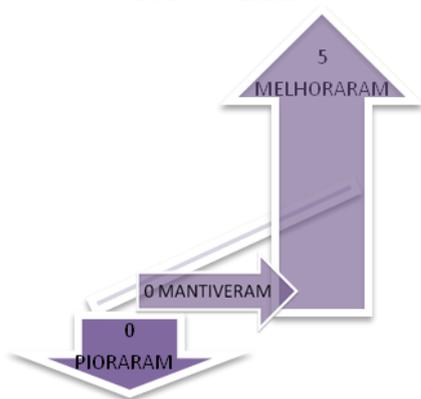
**Gráfico 19**  
Avaliação do Entendimento Familiar por elemento



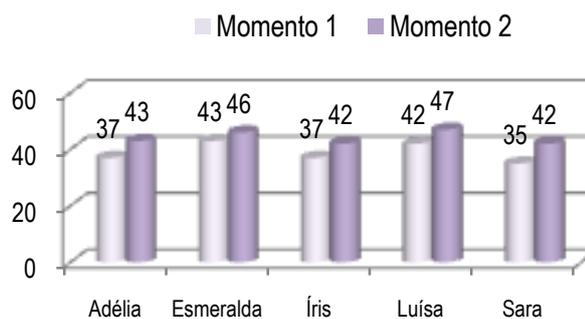
Através da visualização do gráfico de setas, constatamos que todas as participantes conquistaram melhorias ao nível da outra variável dos recursos familiares, o entendimento familiar, continuando a não existir, porém, diferenças significativas nas melhorias identificadas ( $p= 0,063$ ).

Tendo em conta que todos os elementos apresentaram mudanças positivas, é de realçar que Íris e Luísa obtiveram a maior evolução, seguindo-se Sara e, só depois, Adélia e Esmeralda.

**Gráfico 20**  
Resultados do Teste dos Sinais para os Recursos Familiares



**Gráfico 21**  
Avaliação dos Recursos Familiares por elemento

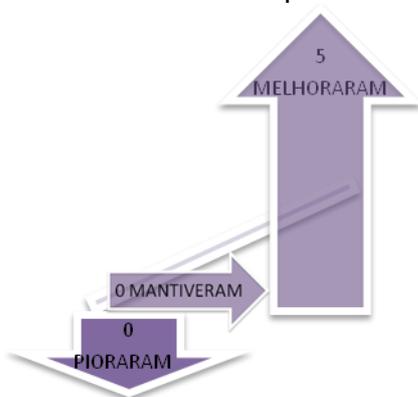


A junção do orgulho e do entendimento familiar revelam-nos os resultados alusivos aos recursos familiares. Neste sentido, a totalidade dos membros do PEP obtiveram um aumento da percepção dos seus recursos familiares com a participação neste Programa. Contudo, não foram verificadas mudanças significativas ( $p=0,063$ ).

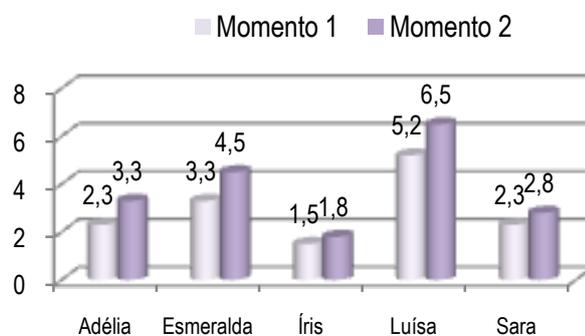
Numa análise mais detalhada, Adélia foi quem percebeu uma mudança mais significativa, seguindo-se Sara, Íris e Luísa e, por fim, Esmeralda que revelou uma melhoria mais modesta.

## 2.4 – Avaliação Suporte Social (cf. Anexos 13 e 14)

**Gráfico 22**  
Resultados do Teste dos Sinais para o SSQN



**Gráfico 23**  
Avaliação do SSQN por elemento



O gráfico de setas indica as mudanças ao nível da percepção do suporte social disponível das participantes, indicando que todas as participantes obtiveram um aumento desta percepção referente ao número de pessoas disponíveis na sua rede para prestar apoio no fim do PEP. Contudo, não se verificaram diferenças significativas ( $p= 0,063$ ).

Através da visualização do gráfico de colunas, constatamos a percepção da rede de suporte mais frágil é a da participante Íris, com apenas uma média de 2 elementos, seguem-se as participantes Adélia e Sara com uma média de 3 elementos. Os elementos Esmeralda e Luísa foram os que evidenciaram possuir uma percepção maior do suporte social, obtendo uma média aproximada de 5 e 7 elementos respectivamente no fim do PEP.

Existe outro nível de informação que podemos retirar do SSQN, através da análise das pessoas que foram indicadas como constituindo suporte (cf. Anexo 13). Neste sentido, podemos verificar que Adélia, no início do PEP, indica o nome de 6 pessoas diferentes como prestadoras de suporte, existindo alguma homogenidade pelo facto de 4 delas pertencerem à sua família (mãe, pai, irmão, irmã) e serem referenciadas mais vezes, 1 diz respeito ao seu companheiro e apenas outra pessoa pode ser considerado suporte social externo (patroa). É assim relevante enfatizar que não existem amizades fora do círculo familiar. O apoio informal é mais ao nível familiar e o da sua patroa posiciona-se formalmente mais ao nível material. A percepção do apoio prestado pelo companheiro funciona de forma idealizada. No fim do Programa a participante exclui o seu irmão, elemento que lhe causava muitos problemas, exclui o seu companheiro, pelo facto de ter terminado a relação com ele e demonstra uma aproximação à sua mãe, ao revelar o seu nome mais vezes. O resto da rede mantém-se, tendo apenas incluído por várias vezes a equipa do PEP. Assim, alarga a sua percepção aos serviços, reconhecendo que percepção o Programa e a equipa a ele inerente como fonte de suporte. Podemos concluir que, ao nível do suporte social, as pessoas excluídas pela participante eram elementos que não lhe prestavam apoio.

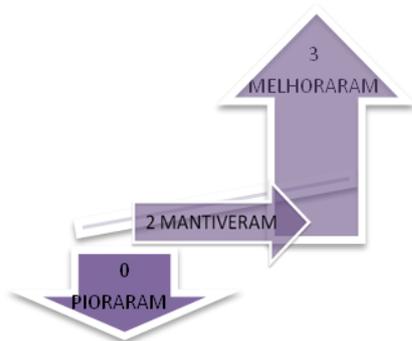
A participante Esmeralda, no início do Programa, evidencia uma rede extremamente homogénea pois referencia 7 elementos, todos eles fazendo parte da sua família (marido, pais, sogros e filhos), com especial destaque para o seu marido. No fim do Programa não referencia os filhos e acrescenta a equipa do PEP, reconhecendo também o Programa como fonte de suporte.

A participante Íris, no 1º momento, percepção apenas o marido e as filhas como fonte de suporte familiar, acrescentando apenas mais a psicóloga. É de realçar que uma das respostas referenciou como não tendo ninguém, o que possui algum valor simbólico. No fim do Programa não se verificam grandes mudanças, apenas indica mais vezes o marido e as filhas como suporte, não atribuindo a nenhuma resposta a categoria ninguém.

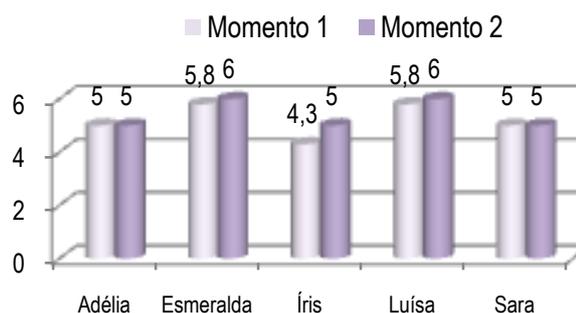
Luísa é o elemento que referencia mais elementos na sua rede, contudo tal deve-se ao facto de ter 6 filhos e indicar várias vezes o nome deles. Além dos filhos apenas acrescenta o marido e uma Educadora de Intervenção Precoce que acompanha os seus filhos mais novos, daí a percepção da sua rede ser igualmente homogénea. No fim do Programa apenas acrescenta a equipa do PEP, percebendo-a como fonte de apoio.

Finalmente, a participante Sara é a que possui uma percepção de suporte social mais heterogénea: a família (marido, filho e sogros), uma colega e é interessante referenciar já no início do Programa a equipa do PEP. Com algumas oscilações entre o número de vezes referenciada em cada elemento, os elementos indicados mantêm-se no fim do Programa. É importante realçar que durante o questionário a participante deixou transparecer facilmente que para ela apoio passava exclusivamente pelo apoio instrumental que lhe era dado.

**Gráfico 24**  
Resultados do Teste dos Sinais para o SSQS



**Gráfico 25**  
Avaliação do SSQS por elemento



No que diz respeito à satisfação com a percepção que as participantes possuem do seu suporte, 3 elementos aumentaram o seu nível de satisfação com o suporte social, enquanto que 2 elementos mantiveram os níveis de satisfação. Neste âmbito, não foram verificadas mudanças significativas nesta percepção ( $p= 0,250$ ).

Através de uma análise individual, identificamos as participantes Esmeralda, Íris e Luísa como aquelas que no fim do Programa aumentaram os seus níveis de satisfação, enquanto que as participantes Adélia e Sara mantiveram o seu nível de satisfação com o suporte social disponível. É de realçar que a participante com uma evolução mais positiva (Íris) foi a que, curiosamente, apresentou menos pessoas na sua rede de suporte e a que teve menor evolução no fim do PEP.

## V – Discussão dos resultados e Conclusões

As participantes possuem características comuns pelo facto de nenhum elemento trabalhar, todos serem beneficiários de RSI, devendo-se ter em consideração o estigma que na nossa sociedade se atribui à população que recebe esta prestação, possuem ciclos de pobreza, possuem problemas associados que se repetem de geração em geração, têm frágeis percursos profissionais e são todos encaminhados para o PEP devido a dificuldades ou problemas ao nível das suas competências pessoais, sociais ou parentais. Porém, trata-se de um grupo heterogéneo ao nível das suas competências e experiências de vida. De facto, é visível no decorrer das sessões que o grupo poderia ser dividido em

dois: duas participantes com bastantes competências (Esmeralda e Luísa) e três com grandes dificuldades (Adélia, Íris e Sara), havendo mesmo um elemento analfabeto. No entanto, é importante destacar que Íris, devido a problemas de alcoolismo, deveria integrar um grupo com características diferentes.

Tendo em consideração que todos os elementos são sinalizados por outros serviços que já os acompanham é importante, segundo Fernando Vieira (1999: 144), partir para estes grupos “sem o rótulo excessivo de diagnóstico, que muitas vezes complica o manejo”, devendo a preocupação do interventor incidir mais nos “níveis de capacidade restante, do que na categorização do *handicap*” (*idem*).

Numa análise dos problemas ou dificuldades que potenciaram o encaminhamento, identificamos que foram ocorrendo mudanças e no fim do PEP, de forma global, em 5 participantes 4 evidenciaram resultados positivos, tendo ultrapassado algumas das suas dificuldades e potencializado as suas competências. A participante Íris não registou nenhuma mudança positiva, sendo ainda de notar que regrediu. Neste âmbito, para Adélia, foram verificadas melhorias ao nível da gestão doméstica (organização do espaço e desenvolvimento de competências culinárias), que se expressou em algumas mudanças de hábitos. Foram também ultrapassadas as questões relativas à instabilidade do agregado e sobrelotação da habitação, à sua ocupação de tempos-livres e troca de experiências que potenciam alternativas de resolução de problemas e enriquecem as suas competências. Podemos afirmar que a participante evidenciou grandes ganhos ao nível das competências pessoais no fim do PEP, contudo a sua mudança foi mais modesta ao nível das competências parentais (imposição de regras e limites aos filhos), acabando por perder o poder paternal dos seus filhos em prol do pai. A participante Esmeralda superou todas as dificuldades que potenciaram o encaminhamento e ainda conseguiu arranjar um trabalho que lhe dê estabilidade. Esta integração laboral veio contribuir para a solidificação de um projecto de vida: encontra-se a tirar o 6º ano em horário pós-laboral, está a tirar a carta de condução, mudou a sua imagem, melhorou as suas condições económicas, os seus recursos e alargou a sua rede social. Como já foi referenciado, a participante Íris não alcançou mudanças positivas, sendo o formato deste Programa desadequado para este elemento. As dificuldades identificadas a Luísa foram ultrapassadas, com ganhos ao nível das competências pessoais, sociais e parentais: melhorou no âmbito da gestão doméstica, ultrapassou a sua angústia de separação em relação aos filhos, integrou os filhos em Creche e foi oportunizada a ocupação dos tempos livres. Em relação a Sara, a sua mudança foi marcante: ganhou bastante autonomia, passando gradualmente a vincar o seu papel no agregado, integrou o filho em Creche, melhorou a sua auto-estima e melhorou significativamente o seu desempenho como mãe na estimulação do desenvolvimento do seu filho.

Ao nível do desempenho dos elementos, é de realçar algumas falhas na pontualidade e assiduidade. Apesar destas não serem muitos evidentes (excepto com o elemento Íris em que apenas compareceu a metade das sessões), torna-se necessário acordar um número limite de faltas e também algumas regras de funcionamento que poderiam ser expressas na celebração de um contrato inicial, assumindo assim um compromisso entre as participantes e o PEP.

De facto, verificou-se que, por vezes, as participantes atendiam o telemóvel na sessão o que destabilizava o grupo. O facto de Íris ter ido alcoolizada para uma sessão também não foi bem gerido. Deveria ficar explícito nesse contrato formas de actuação para comportamentos que interferissem negativamente no bom desempenho das outras participantes, devendo ser tido em consideração o abandono do grupo quando a participação no PEP não se traduza em ganhos para a participante e/ou se torne prejudicial para os outros elementos do grupo. Numa primeira ou segunda sessão, as próprias participantes poderiam definir as regras das sessões como forma de as envolver e responsabilizar no bom desenvolvimento do PEP. No desenvolvimento das sessões, a participante Íris, não se adequando a este formato de intervenção, constituiu um elemento prejudicial para os restantes elementos do grupo.

A sessão que tinha como tema “desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos” obteve menos participação e interesse por alguns elementos que não tinham filhos nessa faixa etária, devendo-se começar com as intervenções das participantes que já passaram por esta fase de forma a aumentar o seu nível de interesse, para posteriormente se passar para as participantes que possuem filhos nesta faixa etária, e daí criar uma dinâmica interactiva.

Foi possível também verificar que o melhor desempenho dos elementos verificaram-se nas sessões mais dinâmicas, principalmente aquelas que incluíam a deslocação ao supermercado e de culinária. Tendo em conta que estas sessões eram muito valorizadas pelas participantes, que eram evidentes os progressos que estas alcançavam e respondiam simultaneamente aos objectivos da entidade encaminhadora, estas eram repetidas todos os meses. Assim, o PEP ia adequando a sua intervenção, sem contudo desligar-se dos seus objectivos, à tipologia que melhor funcionava. Há assim a necessidade de apostar numa próxima intervenção no carácter dinâmico e prático das sessões pelos resultados positivos que abarcam. As sessões mais expositivas (relacionadas com a saúde e a higiene) foram as que trouxeram menor interesse, participação e nível de atenção nas participantes, sendo as sessões mais dinâmicas as que melhores resultados tiveram, nomeadamente ao nível da melhor interiorização dos temas. Efectivamente, André Pilon (1987: 348) diz-nos que desenvolver relações humanas com base em dinâmicas de grupo significa criar um espaço psicossocial alternativo, em que desconfiças, temores e conflitos possam ser aceites e trabalhados, mediante experiências reconstrutivas. Possibilitam às participantes um autoconhecimento em termos de crescimento e desenvolvimento psicossocial. As dinâmicas de grupo também possuem potencialidades no alargamento do repertório de papéis, na aprendizagem social e na estimulação sensorial e comportamental. Através da sua prática é possível exercitar as aptidões que são necessárias na vida futura, proporcionando através do jogo um espaço para o auto controlo e desenvolvimento relacional (Vieira, 1999: 142). Além disso, é de referir que os grupos possuem um grande efeito terapêutico, sendo eficazes tanto a nível preventivo como pedagógico. A própria abordagem através das artes criativas é uma forma de ajudar a que se veja a pessoa mais além. Na perspectiva dos profissionais, estes devem adquirir e treinar a observação, a escuta do outro e o dar informação e feedback (Guerra & Lima, 2005: 218). A orientação

deve ser sempre no sentido da estimulação pelo meio no aumento das suas possibilidades e potencialidades.

De forma geral, as participantes Adélia, Esmeralda, Luísa e Sara tiveram um bom desempenho e o PEP foi adequado para eles, tendo-se constatado este facto através dos valores obtidos ao longo das sessões nas variáveis atenção, participação, relação com o grupo e aquisição do tema. Assim, o PEP trouxe ganhos reconhecidos para todos os elementos, com a excepção da participante Íris. Foi verificada alguma dificuldade em adequar as sessões às participantes, o que acrescia o facto de não se poder utilizar a escrita nem a leitura devido ao analfabetismo de Sara.

Um dos objectivos desta investigação passava por perceber se o PEP também proporcionava mudanças ao nível da percepção da adaptabilidade e coesão, dos recursos familiares, do *coping* familiar e do suporte social. A análise dos dados veio mostrar que não existem mudanças significativas nestas variáveis. Porém, foi observada uma tendência global de melhorias nos resultados em quase todas as variáveis para os elementos. A excepção prende-se com resultados inferiores para Esmeralda e Íris no âmbito do *coping* familiar. Íris foi quem obteve piores resultados, tendo sido a que mais piorou e manteve os seus valores, tendo também tido alguns ganhos modestos. Tendo em conta que se trata de um grupo reduzido, basta haver um elemento no grupo que não apresente mudanças ou que estas sejam pouco evidentes, para que não hajam diferenças significativas. É possível identificar que, no geral, os elementos Esmeralda e Luísa, cujos resultados foram mais altos, obtiveram uma melhoria nos resultados mais modesta, enquanto os elementos Adélia e Sara, cujos resultados foram mais baixos, obtiveram uma melhoria muito mais significativa, sendo evidente os benefícios do PEP para estes dois elementos. Também tal acontece porque quem começa em níveis altos não tem tanto para melhorar como quem começa por resultados mais baixos.

Através destes resultados, podemos indicar que o PEP contribui de forma positiva para as variáveis adaptabilidade e coesão, recursos familiares, *coping* familiar e suporte social.

Ao nível do suporte social, as participantes possuem uma percepção do suporte limitado, muitas vezes exclusivamente material e sem reconhecer a necessidade da reciprocidade para manter o suporte. A sua rede é limitada, tanto em número de elementos como em termos de heterogeneidade, sendo o suporte familiar que predomina, mas mostram-se satisfeitas, evidenciando alguma acomodação. É de realçar que, de forma geral, no fim reconhecem o PEP como suporte social.

Depreendemos que, um tema que não podemos deixar descurar, tendo em conta a presente investigação, são a importância das redes sociais para as famílias e para a sua saúde mental. As redes sociais informais das famílias negligentes compreendem, por norma, membros com características muito próximas, por isso, pouco capazes de trazer recursos novos à família (Sousa, 2005). Por outro lado, com as redes formais é frequente a ocorrência de situações de conflito e apatia, que tendem a afastar as famílias (Colapinto, 1995 *cit. in* Sousa & Ribeiro, 2005).

Também a coesão, sendo um sentimento de proximidade e vinculação dos membros da família, transmite muito do bem-estar e relacionamento da família (Sousa & Ribeiro, 2005). A adaptabilidade, por

sua vez, é a capacidade dum sistema familiar mudar a sua estrutura de poder e regras em resposta a stress situacional e desenvolvimental (Olson, Larsen & McCubbin, 1989 *in op.cit.*) dando pistas da funcionalidade da família. O relacionamento social refere-se ao envolvimento da família com sistemas externos (por exemplo, amigos e vizinhos), sendo uma forma de garantir maior diversidade de recursos.

Consideramos que há uma grande prioridade em encontrar fontes de suporte e potencializá-las. É importante envolver outras pessoas e principalmente o pai na partilha de responsabilidades. Só com apoio é que as participantes poderão não se sentir tão sobrecarregadas. O bem-estar psicológico da mãe advém em parte da sua capacidade de construir relações interpessoais adequadas com elementos significativos (Pacheco, Costa & Figueiredo, 2003). Assim, o bem-estar psicológico da mãe e o seu suporte social vão favorecer a sua vinculação às crianças, o que conseqüentemente trará benefícios nos cuidados prestados (*idem*).

É de facto relevante referir que o que se pretende é que ambos “os pais se tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho, recebendo para isso apoio (i.e., recursos) das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade” (Correia & Serrano, 1998: 15). Isto porque o desempenho eficaz dos papéis de maternidade e paternidade na família depende das exigências desses papéis, do stress sentido pelos pais, e dos apoios provenientes de outras estruturas (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 1988 *cit. in* Correia & Serrano, 1998). Neste sentido, seria de considerar algum trabalho com a rede primária (marido e/ou figuras de referência), sendo também importante o já referido reforço da rede informal de apoio.

Como afirmámos anteriormente, o PEP foi construído sem ter por base nenhum modelo específico, sendo elaborado tendo em conta as características e dificuldades das participantes em causa. É um Programa que se centra no sujeito, sendo à sua volta e com base nele que tudo se constrói. Ele é activo em todo o processo e quem acaba por decidir o caminho que os interventores devem seguir. O PEP em questão também valoriza as competências dos elementos que nele participam, sendo eles que discutem sobre as problemáticas levantadas pelos profissionais.

É de realçar que as sessões foram preparadas e ajustadas ao longo do programa, tendo em conta as características pessoais de cada elemento, bem como as necessidades que vão sendo expressas. A mais-valia deste modelo é que permite uma monitorização e avaliação, modificando-se face às necessidades evidenciadas. Neste âmbito, é mais pertinente para as participantes trabalhar um tema que lhes faça mais sentido naquela altura, o que traz vantagens na assimilação dos conteúdos e participação na sessão. Como diz Ausloos (2003), o interventor deve ser a chave que encaixe na fechadura, ou seja, no cliente, sendo a fechadura que determina as chaves que a abrem. Deve, assim, haver um ajustamento. As novas crenças vão criar novas histórias que, por sua vez, vão criar novos comportamentos e é isso que se pretende.

Este Programa é destinado à intervenção com mães, com o objectivo de melhorar a qualidade de vida dos seus filhos. Tendo em conta que o Programa tem um carácter sistémico, sabemos que a mudança num elemento implica mudança no resto da família, pelo que a mudança dos comportamentos

destas mães (nomeadamente os comportamentos de negligência a vários níveis) poderá significar grandes melhorias ao nível do bem-estar dos filhos.

Neste trabalho terapêutico há dois clientes: os clientes directos relativamente a quem se espera mudanças e clientes indirectos, as entidades sinalizadoras, que não estando directamente presentes no trabalho, acabam por estar presentes no terreno e acabam por, no caso da CPCJ, ter um papel importante na definição do futuro dos próprios clientes. Nesse sentido, é importante a sinalização e o encaminhamento, mas também é necessário existir um feedback regular inter-institucional.

Além disso, como já foi explicitado, existem objectivos de encaminhamento e é através destes que se constrói o Programa. Assim, os temas são trabalhados de acordo com as áreas prioritárias definidas de acordo com a avaliação inicial e no decurso do próprio trabalho em grupo.

O facto das participantes não serem clientes espontâneas mas serem antes encaminhadas por entidades concelhias em muito dificulta a intervenção no PEP. Algumas das dificuldades prendem-se com a falta de motivação e com a descoincidência entre a percepção do problema da entidade sinalizadora e a percepção do problema da família/ cliente. De facto, as pessoas não solicitam o serviço, este é-lhes imposto por uma entidade externa, apesar do Projecto ter sempre em consideração a motivação das mesmas. Outra questão diz respeito às necessidades perspectivadas pelos próprios intervenores no Programa de Intervenção Parental, que muitas vezes não coincidem com as anteriormente referenciadas.

As participantes podem ainda encarar a frequência no PEP como uma obrigação, sendo também esse encaminhamento uma confirmação das suas incompetências, o que acaba por ser uma controvérsia. Esta é uma das dificuldades com que a equipa interventora se confronta e tenta colmatar logo de início. De facto, não existe um modelo de educação, existem vários modelos e o que funciona numa família não funciona obrigatoriamente noutra. O próprio nome “PEP” vem confirmar o estigma e o rótulo de incompetência nas participantes. É o mesmo que dizer que vamos ensinar os pais a serem pais dos seus filhos, como se eles não tivessem aprendido nada ao longo dos anos com o próprio desempenho desse papel. Os intervenores tentam ultrapassar este dilema explicitando os objectivos do PEP às participantes e, principalmente, explicando o formato que este contém. Contudo, um aspecto que deveria ser revisto é a designação “PEP”, que poderia ser ajustado com uma denominação menos educativa e mais ao nível do crescimento, não só parental mas também pessoal e social. Talvez outra designação viesse a criar maior horizontalidade e colaboração.

Também neste âmbito, a equipa do PEP, apesar de conhecer primeiramente as participantes pelas suas dificuldades sinalizadas pela entidade encaminhadora, deve procurar abstrair-se delas para poder conhecer as suas competências e valorizá-las.

Apesar das características que as participantes possuem em comum, é evidente tratar-se de um grupo heterogéneo. A este facto estão associadas vantagens e desvantagens. Na formação do grupo tem que se ter em conta os objectivos comuns a que esse grupo se propõe, para que haja coesão. Contudo, também consideramos que a heterogeneidade promove e aumenta a probabilidade de uma maior troca de experiências e perspectivas de análise que promove o crescimento. Daí que talvez o mais importante

seja estar atento ao grupo-alvo e aos membros que o compõem para que se possa ter em conta o planeamento para a funcionalidade dos exercícios no tipo de grupo em questão.

As desvantagens passam por acabar por haver elementos que beneficiam mais que outros. Apesar de terem sido as participantes Adélia e Sara que mais beneficiaram do PEP, acreditamos que esses benefícios não seriam tão evidentes se os elementos Esmeralda e Luísa não estivessem também integrados no grupo. De facto, estes elementos revelaram-se uma grande ajuda para os restantes que com eles interagem. A participante Íris acabou por não beneficiar do PEP e por prejudicar o grupo em vários sentidos. Trata-se de um elemento com problemas de alcoolismo que deveria integrar um grupo diferente, provavelmente com problemáticas associadas às dependências. Contudo, também não reconhece este seu problema o que limita uma possível intervenção. Assim, o primeiro trabalho a ter com este elemento seria precisamente no âmbito do reconhecimento desta problemática, e no âmbito da sua rede primária, percebendo os contextos que reforçam a problemática para se criar uma forma de alterá-los, reforçando outros contextos mais promissores.

Tal como afirma MacKenry e Price (2005), a família é a instituição e o grupo social no qual as pessoas aprendem os papéis de marido, esposa, pais e filhos, sendo o lar o grupo primário onde as pessoas aprendem a lidar com vários *stresses*, crises e frustrações. Os mesmos autores (*idem*) dizem que a maior parte do comportamento é apreendido pela experiência individual e observação do seu próprio comportamento e do comportamento dos outros. Face ao exposto, podemos concluir que as crianças, além de serem prejudicadas no seu bom desenvolvimento e ajustamento social, muito provavelmente irão repercutir os comportamentos dos pais no futuro.

É de realçar que deveria haver um maior feedback entre a entidade encaminhadora e o PEP, com o objectivo de haver um esforço concertado. Face às diferentes problemáticas que podem surgir nos indivíduos e nas famílias, faz sentido pensar a existência de respostas diferenciadas para famílias em risco, nomeadamente para aquelas designadas por multiproblemáticas/ multiassistidas ou com problemáticas ao nível dos maus-tratos. É importante sublinhar que dada a situação de multiassistência de muitas destas famílias, por vezes torna-se fundamental um trabalho paralelo ou prévio ao nível da rede secundária, para melhor compreensão e clarificação do papel e dos objectivos de cada instituição e dos profissionais envolvidos no processo interventivo. Devido à transversalidade dos problemas, as reuniões de rede secundária, com outras entidades mas também com a própria participante em questão, seria uma mais-valia. O objectivo seria potencializar recursos para as suas reais necessidades sem que estas fiquem fragmentadas em múltiplas entidades, em que todas respondem ao mesmo tempo de forma parcelar não se resolvendo nada. Este formato seria de acrescentar ao já referenciado trabalho com as redes primárias, havendo a necessidade de criar contextos de articulação com as famílias das crianças e com as instituições de apoio.

Porém, é possível constatar que o PEP alargou o seu âmbito de actuação. A equipa teve uma preocupação em ir de encontro às reais necessidades das participantes de forma transversal, recorrendo a outros serviços. Tal facto é evidente no elemento Adélia, para quem, através da Câmara Municipal,

arranjaram móveis para a sua habitação, e também no elemento Esmeralda, onde foi possível reunir esforços para a sua integração no mercado de trabalho. Claro que neste último caso, a integração profissional só foi concretizada devido às suas competências e vontade de trabalhar, sendo ela a principal responsável por esta integração.

Dada a complexidade destes processos e problemáticas, é de promover a reflexão periódica, constituindo-se esta como uma meta-avaliação do trabalho desenvolvido, assim como ainda, sempre que possível, um espaço regular de supervisão.

Concluimos que o PEP teve um impacto positivo em 4 participantes (Adélia, Esmeralda, Luísa e Sara), tendo estas melhorado e até ultrapassado algumas dificuldades que potenciaram o encaminhamento, respondendo assim o PEP aos pedidos das entidades sinalizadoras. Face aos seus resultados positivos, é de potenciar respostas com esta tipologia, traduzindo-se estas em ganhos não só a nível parental mas também e principalmente a nível pessoal e social. O objectivo consiste em ir ao encontro das participantes e com elas abrir caminhos para novas alternativas.

## Bibliografia

- Alarcão, M. (2000). *(des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Albarelo, L. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, H. N. (1992). *Educação parental, um domínio de estudo e intervenção no contexto educativo*. Investigação e Debate. Teorias e Práticas.
- Araújo, A. (2003). *O risco por negligência: Intervenção na família – Educação parental*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ausloos, G. (2003). *A competência das famílias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baptista, M. V. (2001). *A investigação em Serviço Social*. Lisboa/São Paulo: Cpihts/Veras
- Benavente, R. (2008). Formação parental – interrupção do mau trato e da negligência. *Pretextos – Revista do Instituto da Segurança Social, I.P.*, 32, 4-6.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais – O sucesso na educação dos filhos*. Chiado: Bertrams Editora.
- Bravo, O. (1985). *Sociologia*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, M. C., Serra, A. V., Firmino, H. & Ramalheira, C. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 14(2), 85-91.
- Capucha, L. (1998). *Grupos desfavorecidos face ao emprego: Tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cecconello, A. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(nº esp.), 45-54.
- Centeno, L., Erskine, A. & Pedrosa, C. (2000). Percursos profissionais de exclusão social. *Estudos e Análises*, 19, 33-172.
- Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce – Das práticas centradas nas crianças às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. B. (Coord.) (2008). *Um olhar sobre a pobreza – Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. B., Silva, M., Pereirinha, J. & Matos, M. (1985). *A Pobreza em Portugal*. Lisboa: Caritas.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*. 1(22), 55-64.
- Estivill, J. (2003). *Panorama da luta contra a exclusão social – Conceitos e estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho.
- Feijó, M. & Assis, S. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 157-166.
- Fine, M. J. (1989). *Preface*. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. California: Academic Press.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Goldani, A. (2002). Família, género e políticas: Famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como factor de protecção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19(1), 29-48.
- Gomes, M. & Pereira, M. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: Uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363.
- Guerra, M. & Lima, L. (2005). Intervenção psicológica em grupos em contextos de saúde. *Psicológica*, 22. Lisboa: Climepsi editores.
- Hoghugh, M. & Long, N. (2004). *Handbook of parenting – Theory and research of practice*. London: SAGE Publications.

- Ló, A. & Grijó, A. (2003). *Guia de prevenção para pais e educadores de infância dos 3 aos 9 anos*. Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Lourenço, M. (1996). Textos e contextos da gravidez na adolescência – a adolescente, a família e a escola. Coimbra.
- Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Mackenry, P. C. & Price, S. J. (2005). *Families & change – Coping with stressful events and transitions*. London: Thousand Oaks.
- Marujo, H. A. (1997). *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados*. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.
- Matos, A. (2000). *Activação, desemprego e cidadania – Para uma avaliação crítica das políticas sociais activas*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Matos, A. (2005). *Retratos de Vidas a Preto e Branco*. Oliveira do Bairro: Santa Casa da Misericórdia do Concelho de Oliveira do Bairro.
- Matos, A. & Sousa, L. (2006). Apoio das instituições de protecção social às famílias multiproblemáticas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 3 (1), 1-23.
- Mc Goldrick, M. & Randy, G. (1987). *Genogramas en la evaluación familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Meneghel, S., Barbiani, R., Steffen, H., Wunder, A., Roza, M., Rotermund, J., Brito, S. & Korndorfer, C. (2003). Impacto de grupos de mulheres em situação de vulnerabilidade de género. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(4).
- Minuchin, S. (1979). *Families and Family Therapy*. Harvard: University Press.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, 26(91), 485-507.
- Moro, M. (2005). Os ingredientes da parentalidade. *Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental*, 2, 258-273.
- Neves, M. & Graça, S. (Coord.) (2000). Inserção no mercado de trabalho de populações com especiais dificuldades. *Colecção Cadernos de Emprego*, 21/22, 13-206.
- Oliveira, J. (2002). *Psicologia da Família*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2003). *A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal – Experiências do programa nacional de luta contra a pobreza*. Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza. Genebra.
- Pacheco, A., Costa, R. & Figueiredo, B. (2003). Estilo de vinculação, qualidade da relação com figuras significativas e da aliança terapêutica e sintomatologia psicopatológica: Estudo exploratório com mães adolescentes. *Revista Internacional de Psicologia Clínica y de la Salud*, 3(1), 35-59.
- Paugam, S. (2000). *A desqualificação social*. In M.-H.Soulet, *Da não-integração*. Coimbra: Quarteto.
- Pereirinha, J. (Coord.) (2007). *Género e pobreza: Impacto e determinantes da pobreza no feminino*. Relatório Final. Estudo não publicado.
- Pilon, A. (1987). Relações humanas com base em dinâmicas de grupo em uma instituição de prestação de serviços. *Saúde Pública*, 21(4), 348-353.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pizzio, A. & Veronese (2008). Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 11(1), 51-67.
- Place, M., Hulsmeier, J., Browrigg, A. & Souls, A. (2005). The FamilyAdaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): an instrument worthy of rehabilitation?. *Psychiatric Bulletin*, 29, 215-218.
- Prat, R. (2008). Entre demais e muito pouco: a quadratura do círculo da parentalidade. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(4), 125-137.
- Promundo (2008). *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Fundação Bernard Van Leer. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2003). *Ação social na área do emprego e da formação profissional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, C., Pires, S. & Sousa, L. (2004). Paineis de famílias - Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências e recursos. *Horizontes Sociais*, 4. Observatório Permanente de Desenvolvimento Social.
- Ribeiro, M. J. (2003). *Ser família – Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Rodrigues, E., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. & Januário, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: Teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia*, 1(9), 63-102.
- Rodrigues, F. (Coord.) (2003). *Acção social na área da exclusão social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sani, A. (2002). *As crianças e a violência – Narrativas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto.
- Serra, A. V., Firmino, H. & Matos, P. (1987). Influência das relações pais/filhos no auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 8(3), 137-141.
- Serra, A. V., Firmino, H., Ramalheira, A. C. & Canavarro, M. C. (1992). Relation entre ressources familiales et strategies d'adaptation individuelles et familiales: Différences entre population générale et patients souffrant de perturbations émotionnelles. *Thérapie comportementale et cognitive*, 2, 10-16.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, I. (1996). Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.
- Sousa, L. & Hespanha, P. (Coord.) (2004). Protecção Social – Os problemas sociais e as respostas disponíveis à escala local: análise de inquiridos e informadores privilegiados no concelho de Aveiro. *Horizontes Sociais*, 4. Observatório Permanente de Desenvolvimento Social. Universidade de Aveiro
- Sousa, L. & Ribeiro, C. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*, 19(1-2).
- Strecht, P. (2001). *Interiores – Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Vieira, F. (1999). *(Des)dramatizar na doença mental – Psicodrama e psicopatologia*. Lisboa: Edições Sílabo.