

“O homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão, o que a educação faz dele”.

Kant (1985, p.75)

“(…), a expressão verbal dos sujeitos tem que ser **percebidas** dentro de um quadrosignificativo comum ao outro sujeito.”

Freire (1977, p. 67)

## Resumo

Esta investigação decorreu de um trabalho intervenção realizado no Centro de Apoio à Vida, uma instituição cujas respostas sociais se dirigem à intervenção junto das famílias que normalmente, apresentam fragilidades de índole social, económica, afetiva, emocional e parental, e que são encaminhadas pelas estruturas e serviços sociais sediados no Concelho de Valongo. O trabalho iniciou-se a partir de algumas observações relacionadas com as especificidades desta população. Estas famílias, de uma forma geral, interiorizam e percecionam a intervenção dos técnicos como sendo invasiva nas questões que se prendem com a parentalidade, exteriorizam, frequentemente, um comportamento resistência face à mudança e, adotam uma postura de desconfiança, encarando assim, o acompanhamento efetuado pelo Centro uma perspectiva de “obrigatoriedade”. Na tentativa, de perceber as razões que estão na base desta situação-problema, esta investigação direcionou a sua ação no sentido tentar chegar a uma análise mais objetiva, encontrando para isso estratégias de ação para desmistificar esta perceção inicial. Tendo em conta, a finalidade da pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se, numa fase mais exploratória, a uma metodologia de investigação qualitativa de carácter exploratório, tendo sido realizada entrevistas focais. Após a identificação mais precisa do problema, optamos numa segunda fase, por recorrer a inquéritos por questionário, com o objetivo de avaliar o impacto de uma eventual mudança experimentada pelo grupo relativamente à estratégia utilizada pelo investigador, de acordo com os princípios da teoria de empowerment.

**Palavras-chaves:** Participação, Empowerment, Educação de adultos- Educação Não Formal, Parentalidade, Famílias, Famílias multi problemáticas, Políticas Sociais para a Família.

## Abstract

This research has taken place from an investigation work under an intervention performed by an institution called The Life Support Centre, whose social response aims to work together with the families that present vulnerabilities, such as, economic problems, difficulty in social integration, parenting skills, affective and emotional issues. Our population is mainly referred by other social services based in Valongo County, and our study has begun having in consideration some features connected with this population specifications.

Given the specificities of the targeted population, most of our families tend to internalise and perceive the intervention, held by the technical team, as an invasion of their privacy, mainly in matters related to parental skills, externalising a clear resistance to change and adopting a posture of distrust that leads to a sense of obligation towards the frequency of the activities promoted by the service.

In order to understand the roots of this problem, this investigation has headed the work in such a particular way, in order to reach to an objective conclusion, trying to find strategies to demystify this initial perception. Taking into account the final purpose of this research we used, in an exploratory phase, a qualitative research methodology of an exploratory nature, applying focal interviews.

After finding the real problem, we have chosen, in a second phase, to use a quantitative method by applying questionnaires in order to evaluate the changing impact experienced by the group towards the strategy employed by the researcher with the practical application of the empowerment theory.

**Key-words:** Engagement, Empowerment, Adult Education – Non-formal Education, Parenting, Families, Dysfunctional families, Social policies for family.

## Agradecimentos

*“Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta a maior responsabilidade da nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso”* (Saint- Exupéry)

As palavras parecem sempre insuficientes quando nos propomos a descrever com elas o que nos vai na alma... Agradecer, de forma adequada, àqueles que, de diferentes maneiras, comigo partilharam este trabalho não é tarefa fácil, por isso, desde já, a todos, os meus sinceros agradecimentos. No entanto, existem alguns cujo agradecimento tem que ser mais especial, pelo impacto que provocaram em mim na realização desta investigação e que não posso deixar de reforçar. Primeiramente, os agradecimentos vão para a minha família, em especial para a minha adorada filha Leonor que nestes últimos tempos foi paciente ao ponto de viver as preocupações da mãe respeitando e percebendo as razões da sua ausência, assim como, nos momentos mais difíceis, foi o “porto seguro” que me impulsionou sempre a continuar e levar a esta tarefa a bom porto. Pois o pensamento que movia a principal razão para continuar e continuar...era que não podia desistir deste desafio pois o meu exemplo, seria importante como aprendizagem de vida dela. Também aqui, pretendo agradecer do fundo do coração ao meu marido Manuel, por acreditar sempre em mim e me impulsionar para os desafios da vida, transmitindo-me segurança e equilíbrio, sempre que as dificuldades se faziam sobressair.

Igualmente agradeço a minha querida tia Carmen, às minhas amigas Liliana Barbosa, Marcela Carvalho, Vânia Penida, Jenifer Hiller e Manuela Duarte pelas palavras de incentivo, orientação e ajuda que disponibilizaram na concretização desta investigação.

De igual modo, agradeço à minha orientadora Doutora Joana Cavalcanti e coorientadora Mestre Paula Medeiros responsáveis pela monitorização e orientação desta investigação tendo sempre palavras de incentivo quando surgiam as dificuldades. Obrigada por acreditarem em mim...

Finalmente não posso deixar de retribuir um agradecimento muito sincero e especial às protagonistas desta investigação....Às utentes, que tiveram aqui um papel principal na concretização desta investigação, assim como, foram também elas a razão que me levou a nunca desistir apesar das dificuldades e constrangimentos que se depararam ao longo deste trabalho de projeto. Um obrigado muito especial a todas elas.

## Introdução

Mccubbin e Paterson mencionam que as famílias perante o nascimento de um filho poderão adoptar dois tipos de comportamento. Esse comportamento pode passar por uma descompensação, enquanto que outras poderão adoptar e apresentar estratégias de coping adequadas e funcionais( Mccubbin e Paterson, 1983). A este respeito o nascimento de um filho não é mais do que um processo de adaptação, de reequilíbrio familiar, onde está implícito um período de tempo mais ou menos prolongado e que varia e/ou depende de como a família reage perante as situações de stress. Tornar-se pai e mãe é um momento de viragem, durante o qual a vida do indivíduo adquire uma nova direcção, implicando e pedindo uma adaptação e/ou mudança de vida nos comportamentos que se têm. Efectivamente, deste momento poderá resultar algum desequilíbrio, ele poderá ser também encarado como um desenvolvimento e aquisição de competências psicológicas e sociais (Araújo e Canavarro,2001, Figueiredo, 1997 cit. por Monteiro, 2005).

Para Cordeiro *“A maternidade desempenha um papel significativo na personalidade da mulher e prepara para os cuidados maternos, completando a maturação no plano fisiológico e psicológico”* ( Cordeiro, 1994, p. 56).

Segundo este ponto de vista, Tobin refere que *“o comportamento materno não esta nos genes (...). Nascemos sim, se tudo se desenvolver normalmente, com a capacidade de reprodução. Apenas essa capacidade é biologicamente oferecida, (...) não é o essencial para que a mulher deseje ter uma criança , ou seja, capaz de ser mãe”* (Tobin, 1999, cit por Canavarro, 2001, p. 23).

Segundo a perspectiva de Bastos e Martins, as questões da família, partindo de uma visão antropológica , são *“...assunto de todos. Pai, mãe, filhos, irmãos, tios, primos, avós, cônjuges, são coisas de todos nós. Assim como os afectos, as dependências, os contratos, as regras, a partilha e o conflito que todos vivemos e que conotamos com a família”* (Bastos e Martins, 1985, p. 125).

Nos dias que correm é muito frequente encontrarmos configurações e novas formas de família, o que nos obriga a pensar em contextos familiares que mais não são do que variantes da família considerada *“tradicional”* (Gonçalves, 2002).

Fazendo um paralelismo com todas estas breves configurações de maternidade/parentalidade e de família e estando inserida num contexto profissional marcadamente pautado por vivências onde é visível observar várias problemáticas que estão no seio das famílias monoparentalidade, divórcios, famílias de acolhimento, famílias adoptivas entre outras. O meu quotidiano exige a cada momento uma criatividade em saber “lidar” com a família de forma diversificada, atendendo às suas vulnerabilidade relacionadas com os seus constituintes e as suas relações. A monoparentalidade é a realidade mais frequente no Centro de Apoio à Vida, assim como a negligência e maus-tratos à criança e à progenitora. São vulnerabilidades difíceis de transpor principalmente porque não existe retaguarda familiar que assegure a protecção nem proporcione fatores protetores que lhes promovam zonas de conforto bio-psico-social fundamentais para um exercício efectivo da maternidade/parentalidade. A maior parte das vezes estas vulnerabilidades são percepcionadas como “normais”, e sem necessidade para a real mudança.

Perante tal realidade pareceu-nos por isso pertinente seleccionar a temática desta investigação, *a participação das famílias nas questões da parentalidade*, focalizando este estudo no trabalho sócio-educativo desenvolvido pelo Centro de Apoio à Vida no âmbito de um acompanhamento que procura trabalhar competências parentais, pessoais e sociais das progenitoras encaminhadas pelas estruturas e serviços sociais do Concelho de Valongo e áreas limitrofes.

Tivemos por base uma abordagem de empowerment e de participação segundo a qual Rapport refere que “...o fortalecimento das pessoas através de organizações de inter-ajuda nas quais o papel dos profissionais é colaborar com as pessoas em vez de as controlar” (Rapport, 1990, p. 144), tendo ainda em conta que “o cliente deve ser entendido como sujeito, como construtor e transformador do mundo e de si mesmo” (Pinto, 2001, p. 264).

Pretendeu-se que esta intervenção junto dos sujeitos que nela participaram, fosse de cariz educativo/reeducativo e terapêutico, onde se preconizou uma ação proativa e reparadora, recorrendo a estratégia de empowerment com o objetivo das famílias assumirem um papel responsável, implicado e participativo no exercício da parentalidade partindo do reconhecimento das suas próprias dificuldades e/ou potencialidades.

Para se poder contextualizar esta investigação proceder-se-á à justificação do objeto de estudo, a caracterização do objeto de estudo e a definição da metodologia de

investigação que se aplicou no terreno empírico. No sentido de melhor compreender teoricamente as regularidades e as particularidades existentes, optou-se por incorporar alguns eixos de análise relacionados com a adoção da política social que visa medidas de apoio e proteção à família na maternidade e na paternidade, designados como Centros de Apoio à Vida, e com os conceitos de participação, empowerment, educação de adultos, parentalidade, família, e famílias multiproblemáticas. Esta análise conceptual, permitiu-nos elaborar um conjunto de pistas, que nos serviu como fio-condutor quer para a fase de carácter mais exploratório, quer para concepção do plano de intervenção. Procedemos, de seguida, à descrição e análise dos resultados tentamos expor algumas conclusões, as quais incluem reflexões de toda esta investigação.

Esta investigação dependeu de um conjunto de condições favoráveis, que passaram essencialmente pelo acesso direto junto das famílias, pela disponibilidade de recursos humanos e materiais, e pela colaboração estreita com todos os elementos da equipa técnica. Não obstante, nesta investigação os obstáculos estiveram presentes no decorrer deste trabalho empírico, entre os quais salienta-se a *imprevisibilidade dos sujeitos que participaram na investigação e o fator tempo*.



# I . Investigação Empírica

Neste capítulo optou-se por contextualizar as questões que no nosso entender serviram de suporte para a seleção do nosso objeto de estudo. Porém, num primeiro momento iremos, ainda que sucintamente, apresentar os dados disponíveis que nos permitiram traçar o perfil do grupo que trabalhamos e, num segundo momento, esquematizar as reflexões feitas acerca do objeto de estudo, que orientaram, em certa medida, quer a construção da pergunta de partida, a seleção das metodologias de investigação a priorizar no terreno empírico.

## 1. Apresentação e justificação do objeto de estudo

Do ponto de vista metodológico, o trabalho realizado passou pela elaboração de um diagnóstico das situações/problema, onde existiu a preocupação de recolher o maior número de informações relativas ao objeto de estudo e todas as particularidades que lhes estão associadas. Em anexo irá ser explanado de forma mais pormenorizada o diagnóstico do Centro e a descrição da dinâmica de funcionamento. (Anexo I)

Segundo Guerra diagnóstico social é

*“o aprofundamento das dinâmicas de mudança, potencialidades e obstáculos numa determinada situação, sendo um processo permanente e sempre participado, pelo que está sempre inacabado”* (2000, p.134). *“ (...) como um instrumento de participação e de conscientização dos atores intervenientes, (...) mas também como instrumento de interação e comunicação entre atores face à compreensão da realidade e à identificação de necessidades”* (Guerra, 2000, p.139).

Partindo deste princípio, e tendo por base o que é proposto numa investigação, assumindo que o conhecimento do terreno empírico é fundamental para adequar as intervenções às reais necessidades do objeto de estudo, esta investigação focalizou-se num contexto institucional, privilegiando uma comunidade de mães residentes no Concelho de Valongo que são acompanhadas pelo Centro de Apoio à Vida.

O Centro de Apoio à Vida, funciona no Concelho de Valongo desde 26 de Janeiro de 2006, surgiu para dar resposta junto de adolescentes/mulheres grávidas e/ou puérperas com filhos recém-nascidos do Concelho de Valongo e áreas limítrofes. Esta

resposta social está agregada a uma IPSS do Concelho denominada por ADICE (Associação Para o Desenvolvimento Integrado de Ermesinde), que desde 2000 tem vindo a realizar uma intervenção social, formativa, educativa e recreativa no concelho de Valongo, com o objetivo de apoiar a população carenciada. Em termos, financeiros o CAV tem um acordo de Cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social, o qual também faz a sua monitorização e avaliação numa periodicidade semestral e anual. Em termos de equipa técnica, esta resposta é gerida por uma Diretora Técnica com formação de base na área da Educação Social, uma Psicopedagoga e uma Psicóloga em *tempo imparcial*.

O Centro, neste momento, tem 51 processos a serem intervencionados sendo que o trabalho, junto destas famílias é realizado em modalidades de intervenção diversificadas, dado as especificidades de cada caso. Estas modalidades de intervenção englobam o acompanhamento, Apoio Psicológico, Apoio Psicopedagógico, Intervenção em contexto familiar, Terapia de casal, entre outros. A modalidade de acompanhamento prevê a frequência diária por parte das mães, sendo aqui privilegiado uma dinâmica de trabalho baseada numa relação de proximidade com ações e atividades diversificadas com vista a promover momentos de aprendizagem individual e grupal. O grupo que frequenta as atividades é muito variável sendo atualmente composto por cerca de 23 mães. Embora esta frequência não seja muito regular e sistemática por parte de alguns elementos do grupo.

Perante tal realidade, uma vez que esta esta resposta social direciona a sua intervenção fundamentalmente para as questões da parentalidade, convém aqui salientar por exemplo a perspectiva de Gimeno quando afirma que *“a competência familiar não é uma coleção tipológica de carácter diferente, mas um contínuo progressivo que vai do são ao patológico e que nos permite assumir a existência de um potencial de crescimento e adaptação em todas as famílias”* (Gimeno, 2001, p. 291).

A parentalidade, apresenta-se sob a forma de assegurar à criança funções como as de proteção, educação e integração na cultura familiar ao longo das gerações. Estas funções podem estar a cargo de vários tipos de pessoas de referência para a criança, sendo elas os pais biológicos, mas também outros familiares e/ou pessoas que não sejam necessariamente elementos efetivos da família (Sousa, 2006).

A configuração de maternidade e de parentalidade, tendo sido entendida no passado como inata, já não corresponde à configuração atual. Isto porque, exercer a maternidade e parentalidade poder requerer uma aprendizagem e um treino de

competências, sendo muitas vezes encarado socialmente como um projeto de vida na relação que é estabelecida entre um homem e uma mulher. Contudo, na perspectiva de Durning, a educação familiar engloba uma junção de práticas sociais de educação, promovidas e desenvolvidas no seio da família e dirigidas às crianças, porém desenvolvidas e aplicadas pelos adultos que as educam e que, na maior parte das vezes, são os seus progenitores. A educação familiar envolve, assim, a análise da atividade educativa familiar, para além de intervenções sociais concebidas como o objetivo de preparar, manter e apoiar os pais nas suas tarefas educativas, junto dos seus filhos (Boutin e Durning, 1994).

Nos anos 60 surgiram programas dirigidos a pais (parenting programs) e a sua utilização grupal iniciou-se nos anos 70 (Barlow, Coren e Stewart-Brown, 2002). Estes programas englobavam estratégias de intervenção junto dos pais, consistindo em modelos estruturados cujos os objetivos se expunha, diretamente, com a mudanças de competências parentais e, indiretamente, com o comportamento e/ou desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta que a educação para a parentalidade tem, uma função essencialmente preventiva ela tem também desempenhado um papel reparador pois os tribunais, os serviços sociais e/ou os serviços de saúde têm-na encarado como uma modalidade de intervenção adequada para responder a alguns dos problemas que mais afetam as famílias ditas de risco (Brock, Oerrwein e Coufal, 1993).

No que concerne à educação parental, só recentemente a União Europeia lhe dedicou uma atenção particular no quadro das políticas de apoio à família. A partir de então, emergem de projetos, estudos e documentos preparatórios que permitem fundamentar os benefícios que estas medidas podem ter ao nível das práticas e cuidados parentais e, por via direta e indireta, no bem-estar e desenvolvimento saudável da criança.

Na tentativa de relacionar a importância da educação familiar com o exercício da parentalidade com o trabalho desenvolvido pelo Centro de Apoio à Vida e partindo de uma mera observação participante, é visível presenciar que o quotidiano destas mães é pautado por dificuldades de índole económica, social, emocional e muitas das vezes, essas mesmas dificuldades são a barreira que as impedem de progredir e desenvolver enquanto seres humanos, já para não falar da dificuldade que demonstram na relação social que estabelecem com todos aqueles que não fazem parte do seu núcleo e/ou realidade social. Por exemplo, seus núcleos familiares são pouco sólidos e estruturantes sob o ponto de vista emocional e social.

Em termos práticos, na intervenção com as famílias que são encaminhadas pelos serviços, constata-se numa primeira abordagem uma resistência face ao desconhecido por parte das utentes. As situações que são sinalizadas para o Centro, são na sua generalidade casos complexos de intervenção, que remetem para contextos familiares ditos de “risco”, sendo estes caracterizados por realidades em que a parentalidade é negligenciada por ambos os progenitores. Em termos de intervenção direta com estas famílias, observa-se na maioria das situações uma participação aparentemente passiva face ao seu projeto de vida e face às suas responsabilidades enquanto pais. Normalmente, o processo de integração e adaptação de cada utente torna-se um período de grande complexibilidade, uma vez que, estas mães percecionam a nossa intervenção com um caráter invasor da sua individualidade e como consequência, adotam geralmente um comportamento de desconfiança onde é visível sentimentos de ambivalência que passam pela “obrigatoriedade” e pela participação “involuntária”. Estes dois obstáculos, são, na nossa perspectiva um entrave aos processos de crescimento pessoal das utentes a nível do seu projeto de vida. Estas inconscientemente, criam mecanismos de defesa que “boicotam” num primeiro momento, a relação de confiança entre técnico-utente e/ou entre utente-utente. Numa primeira abordagem manifestam dificuldades, quer na interiorização do cumprimento dos horários e da assiduidade, quer na adaptação à dinâmica da instituição. Com efeito, a conjugação deste conjunto de constrangimentos provocam nas utentes comportamentos resistentes face à mudança, percecionando a intervenção dos técnicos de forma coerciva. Porém, não nos podemos esquecer que esta população carece, na sua maioria, da falta de acesso a bens e a serviços, o que essa privação, provoca inconscientemente comportamentos menos adequados aos padrões normais da restante sociedade. Na perspectiva de Sousa *“o carácter específico das famílias multiproblemáticas pobres torna as intervenções habituais pouco efetivas e a ausência de medidas adequadas à sua singularidade tem repercussões negativas a todos os níveis: nas famílias, pela perpetuação dos problemas e marginalização; nos serviços, pela aura de ineficácia que cria, nos profissionais, pela frustração e sentimento de incompetência”* (Sousa et al., 2007, p. 66).

Numa tentativa de reverter os obstáculos da “obrigatoriedade” e da questão da participação “involuntária” por parte das utentes, parece aqui importante valorizar a teoria defendida por Pinto a propósito da noção empowerment, remetendo para conceções de autonomia e responsabilidade dos indivíduos, tendo estes uma maior

consciência dos mecanismos de discriminação e exclusão que se geram na sociedade. Empowerment é *“Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num). Acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, política e económico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania”* (Pinto, 2001, p.247).

Para corroborar esta ideia Rappaport refere que chegou o momento de mudar estratégias, através de uma abordagem de empowerment e de participação. *“Esta abordagem, (...) procura o fortalecimento das pessoas através de organizações de interajuda, nas quais o papel dos profissionais é colaborar com as pessoas em vez de as controlar”* (Rappaport, 1990, p. 144).

Perante as diversas linhas de pensamento e tendo em conta a realidade social neste contexto de intervenção pareceu relevante perceber sob o ponto de vista prático quais as estratégias adequadas para alterar a forma de ação por forma a promover a participação efetiva das utentes. Para tal procura-se resposta à seguinte questão:

- *Como promover a participação das mães nas estratégias de apoio/orientação da parentalidade desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Vida?*

## 2. Definição da metodologia de investigação

Neste capítulo serão descritas as opções e as atividades metodológicas adotadas para a concretização e desenvolvimento deste trabalho de investigação. Como referem alguns autores: *“Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conhecer e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho”* (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.15) Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo consistiu em procurar compreender se as percepções das utentes relativamente ao Centro podem ser um recurso fundamental e promotor para a participação efetiva nos planos individuais

de intervenção e/ou inibidor no reconhecimento da necessidade de realizar mudanças no exercício da parentalidade.

Resultante das tarefas apresentadas procurou-se averiguar que atitudes e mecanismos de defesa manifestam estas mães e que estratégias utilizam quando são alvos de intervenção direta e personalizada no âmbito das suas competências parentais. No final, pretende-se refletir e apurar objetivamente, quais as vantagens e/ou desvantagens associadas à estratégia de empowerment na intervenção direta junto destas progenitoras, nomeadamente, na promoção da educação familiar e do treino de competências parentais.

Após tomarmos em consideração a nossa questão inicial, optamos pela realização de um estudo que incluiu na fase exploratória desta pesquisa a utilização do método qualitativo e numa fase posterior utilizou-se uma análise quantitativa com o objetivo de interpretar e avaliar o impacto de mudança no grupo, referente à aplicação prática da utilização da estratégia do empowerment. A respeito da aplicação do método qualitativo, e numa primeira abordagem, as técnicas de investigação utilizadas foram a aplicação de entrevista ao grupo de utentes. As questões foram concebidas e elaboradas com o objetivo de conhecer, quer os motivos quer as motivações do grupo de utentes que frequentam o Centro de Apoio à Vida. Para além deste objetivo inicial, nesta abordagem exploratória, pretendeu-se essencialmente tentar perceber que tipos de perceção inicial fazem estas utentes do próprio funcionamento e dinâmica do Centro. Os conjuntos de questões que foram aplicados nesta fase ao grupo centraram-se essencialmente nos aspetos relacionadas com a motivação, a perceção e expectativas que cada progenitora possui face ao Centro. Este guião de entrevista englobou um conjunto de 15 questões que foram dirigidas a um conjunto 10 utentes, as quais foram subdivididas em dois grupos de 5 elementos, em dias separados. (Anexo II) A entrevista ao primeiro grupo realizou-se no dia 04 de dezembro de 2012 e ao segundo grupo realizou-se no dia 05 de dezembro do mesmo ano. Para que fosse possível fazer uma recolha de informação mais fidedigna, e para que todos os atores tivessem um papel proactivo recorreu-se à técnica “Focus Grupo”, utilizando o registo áudio nos diferentes momentos. O objetivo de recorrer a esta técnica deveu-se essencialmente a poder aprofundar as necessidades das utentes e nomeadamente avaliar e identificar perceções, sentimentos, atitudes e ideias deste conjunto de mães a respeito da sua participação e envolvimento em todas as dinâmicas do CAV. Como refere Morgan, o *focus group* é uma técnica de características qualitativas que pretende realizar o controlo da discussão

de um grupo de sujeitos, tendo por base entrevistas com um caráter não diretivo. Para além disto, esta técnica privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos sujeitos participantes do grupo, que, de outra forma, não seriam possíveis de captar por outros métodos, como é o exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários (Morgan, 1997). A este propósito Parasuraman, menciona que *“uma entrevista Focus Group envolve uma discussão objetiva conduzida ou moderada que introduz um tópico a um grupo de respondentes e direciona sua discussão sobre o tema, de uma maneira não-estruturada e natural”* (Parasuraman, 1986, p. 245).

Tendo presente as características apresentadas pelos autores, o propósito de tecnicamente se utilizar este instrumento foi no sentido nos permitir interpretar a realidade e identificar informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais entre elas. Salienta-se que este momento possibilitou aos seus atores a estimulação, a participação e a interação entre todos os elementos, onde esteve presente a energia gerada por cada mãe e que resultou numa diversidade e profundidade de respostas e informações enriquecedoras e pertinentes.

Em termos de organização esta foi feita aleatoriamente, contudo o primeiro grupo era composto por utentes que se encontravam há mais tempo no Centro e o outro grupo eram utentes que estavam integradas há relativamente pouco tempo na dinâmica da instituição. Relativamente ao tratamento qualitativo da informação obtida, esta efetuou-se com recurso à técnica da análise de conteúdo (Anexo III) que, segundo BARDIN, é *“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (2000, p.42). Como nos diz VALA *“A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação...realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais...”* (in SILVA & PINTO, 1987, p.101).

Relativamente à fase posterior desta investigação, recorreu-se à utilização do inquérito por questionário. Para tal, a aplicação deste inquérito visou essencialmente um processo que contemplou a avaliação global do impacto suscitado nos sujeitos após a aplicação de um plano de intervenção que priorizou essencialmente uma dinâmica de empowerment, com vista a promover a participação efetiva das utentes nas questões da parentalidade. Desta forma, optou-se por uma técnica de recolha de dados que, perante a população escolhida, permitisse obter as informações necessárias para constatar a

mudança. Para Quivy e Campenhoudt, tendo em consideração estes objetivos, o método de inquérito por questionário “...é especialmente adequado” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.189). Segundo estes autores, um questionário “*Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores...*” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188). Corroborando esta ideia na perspectiva de Fortin, o questionário permite “*colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes*” (Fortin, 1999, p.245). Ainda, segundo a mesma autora o questionário “*é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa*” (Fortin, 1999, p.249). Em termos de apresentação, o questionário apresenta uma nota introdutória ilustrativa do estudo, que inclui informação acerca das razões que determinaram a realização do estudo, uma curta apresentação da temática, tentando motivar os inquiridos, a explicação da importância das respostas, a importância da confidencialidade dos dados do questionário e o agradecimento final pela colaboração cedida. Relativamente às questões, elaboraram-se da forma mais clara e precisa possível, tendo estas sido organizadas segundo uma divisão e estruturação em quatro temáticas distintas, indo ao encontro dos objetivos, e ajustadas ao modelo de análise. Inicialmente foi realizado o levantamento das características de índole biográfico, procedendo de seguida, à auscultação acerca da importância em participar na planificação das atividades, a motivação individual e as relações entre o grupo na participação da planificação das atividades mensais do Centro. O questionário apresentou assim, um total de trinta (30) questões, respeitando as propostas de Lakatos e Marconi que, mencionam que “*O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas...*” (Lakatos & Marconi, 1990. p. 90). A configuração das questões englobaram perguntas de cariz aberto e fechado (dicotómicas e de escolha múltipla). (Anexo IV) Este inquérito foi aplicado junto de 10 elementos. Pois uma população é definida por Fortin, como: “*uma coleção de elementos ou de*



*sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”* (Fortin,1999, p.202). Desta forma, foi necessário definir-se de forma precisa a população a estudar e, conseqüentemente, os elementos que a iria constituir. Para Fortin, “*uma população particular que é submetida a um estudo é chamada população alvo. A população alvo é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações”* (Fortin,1999, p.202). Ainda seguindo esta perspectiva Fortin afirma que “*a população acessível é a porção da população alvo que está ao alcance do investigador”* (Fortin, 1999, p.41). Para a selecção da amostra estabeleceu-se o seguinte critério: as utentes que estiveram integradas nos 3 diferentes momentos de trabalho cujo objetivo prendeu-se com a planificação e organização de atividades a serem desenvolvidas e executadas mensalmente. O tratamento de dados realizou-se tendo por base a abordagem quantitativa desta investigação. Segundo FORTIN o método quantitativo trata-se de “*um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objectivos, acontecimentos e fenómenos existentes”* (1999, p.22). Assim, antes de proceder-se ao tratamento e análise dos dados enumerou-se os questionários de 1 a 10. De seguida, elaborou-se uma base de dados recorrendo ao programa Excel da Microsoft, base essa para onde se transcreveu toda a informação obtida nas respostas dos 10 questionários. Após a aplicação do instrumento de recolha de dados, seguiu-se o tratamento de dados através da estatística descritiva, tendo por base o problema desta investigação. A apresentação dos dados obtidos, realizou-se através de gráficos, associados a texto narrativo.

Segundo FORTIN o método quantitativo trata-se de “*um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objectivos, acontecimentos e fenómenos existentes”* (1999, p.22). Após a aplicação do instrumento de recolha de dados, seguiu-se o tratamento de dados através da estatística descritiva, que analisa e os confronta com o enquadramento teórico, que será realizado uma explanação mais aprofundada destes resultados, facilitando ao leitor a sua compreensão.

Ao tentarmos a aproximação a uma estratégia de investigação-ação, sustentada numa reflexão aprofundada acerca do objeto de estudo, foi necessário recorrer a outros estilos de análise. Por conseguinte, foi realizando a observação-participante a partir da abordagem ao grupo no seu contexto “natural”, nomeadamente no espaço institucional e meio envolvente, já que o investigador é parte integrante da constituição da equipa

técnica do Centro. Esta presença prolongada e próxima junto dos indivíduos, é vista por Costa como um aspeto positivo na medida em que o investigador “*observa as pessoas, as actividades, os acontecimentos, as interações verbais, as maneiras de fazer de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimento. Participa, duma maneira ou de outra, quotidiano desses contextos e dessas pessoas*” (Costa, 1987, p. 132). Por sua vez, Patton recorda que em muitas das grandes investigações houve grande aproximação entre o cientista e o objecto de estudo, diz o autor que “*a aproximação não cria inevitavelmente, enviesamento, assim como, a distância não é garantida de objectividade*” (Patton, 1987, p. 17).

Quanto à recolha bibliográfica recorreremos a componentes teóricas relacionadas com as questões que envolvem a participação dos sujeitos na sociedade, a noção de empowerment, a educação de adultos/educação não-formal, a parentalidade, a conceção das famílias, o fenómeno das famílias multiproblemáticas e as políticas sociais dirigidas à família.

## II - Enquadramento Teórico

No sentido de melhor compreender as regularidades e as particularidades existentes no Centro de Apoio à Vida e tendo em conta a realidade social presente neste contexto de intervenção, procurou-se nesta investigação uma resposta à seguinte questão: - *Como promover a participação das mães nas estratégias de apoio/orientação da parentalidade desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Vida.* Desta forma, optou-se por incorporar alguns eixos de análise, relacionados com a adoção da política social que visa medidas de apoio e proteção à família na maternidade e na paternidade designados como Centros de Apoio à Vida, os conceito de participação, empowerment, educação de adultos, parentalidade, família, e famílias multiproblemáticas.

Perante tais considerações teóricas, procuraremos elaborar o nosso próprio esquema interpretativo da problemática em estudo, por forma a construir uma linha orientadora, que sustente o presente processo de investigação.

### 1. Concetualização do conceito de participação

Tendo em conta que o objetivo desta investigação passou por compreender o modo como as utentes do Centro de Apoio à Vida participam na dinâmica da instituição, neste capítulo iremos abordar as questões que envolvem a participação do individuo na sociedade e como a participação efetiva deste pode permitir uma perceção da realidade de forma coletiva, onde se perssupõe a dialetica entre a ação e a reflexão.

Homem acorda que “ *participar é interferir legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente numa decisão; é ter ou criar uma mais valia de poder a seu favor*” (Homem, 2002, p. 44). Com isto, pode-se referir que efetivamente a participação do sujeito envolve várias formas deste se envolver no seu meio. Porém, existem várias razões que justificam a participação dos sujeitos. Segundo Barroso a participação, por exemplo, na gestão das organizações pode estar relacionada com as seguintes formas:

*“(...) psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores...); (...) politicas (como forma de democratizar o governo das empresas); (...) sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social) e, finalmente, (...) “gestionárias” ( como forma de melhorar a qualidade do trabalho,*

*de ajustar a organização à turbulência exterior e resolver a complexibilidade dos problemas organizacionais)” (Barroso, 1995, p. 9).*

A participação assume-se como um conceito complexo, que tem vindo a evoluir no tempo, e hoje vai para além da ideia de fazer parte ou de tomar parte de algo. É um termo que tem sido utilizado ao nível do discurso oficial, nomeadamente no que se refere ao modelo de gestão democrática de algumas instituições.

Do ponto de vista político, assiste-se na Europa, nos anos 60 e 70 do século XX um movimento progressista em prol da participação e por exemplo, da democratização das escolas. A nível nacional este movimento dá-se após a revolução de 25 de Abril de 1974, com a gestão democrática das escolas (Afonso, 1994, p.31-49). Ainda no mesmo contexto, a UNESCO, a partir da conferência geral realizada em Nairobi, em 1976 apresenta o conceito de *“participação cultural”, como a possibilidade efetiva e garantida para todo grupo ou individuo de expressar-se, comunicar, atuar e criar livremente, com o objetivo de assegurar o seu próprio desenvolvimento, uma vida harmoniosa e o processo cultural da sociedade”* (UNESCO, 1989,p.22).

Pode-se dizer que o conceito de participação tem sido usado com objetivos diversos aos quais correspondem, práticas diferenciadas, assumindo assim, graus de importância e diferentes contornos. É efetivamente um conceito que está frequentemente relacionado com a democracia, com a gestão e com a descentralização. A atual Constituição da República Portuguesa consagra a participação como um direito à cidadania. Subjaz no nosso entendimento a ideia fundamental de um modelo de participação que consagra a ação, tendo em vista a resolução de problemas comuns.

Segundo Oliveira o termo *participare*, é de origem latina *“composto por duas raízes: substantivo *parspartis* (parte, porção) e o verbo *capare* (colher, tomar. Traduzindo literalmente quer dizer: colher ou tomar parte. O conteúdo semântico do conceito “participação” faz assim referência tomar ou ter parte em algo”* (Oliveira, 1999, p. 25).

Na perspetiva Garcia Checa *“participação significa tomar parte e não apenas exigir, controlar e protestar. Tomar parte nas responsabilidades, nas decisões e no trabalho no lugar onde se está, na função que se ocupa, através do diálogo e da organização. Implicando-se pessoalmente nas tarefas que se julgam necessárias”* (Garcia Checa, 1991, p. 48). Compreende-se assim, que o conceito de participação possa ser considerado no sentido de todos os indivíduos trabalharem de forma cooperante e ativa, implicando-se para isso em situações adversas. Porém Diogo diz-nos que participar é:

*“uma forma de exercício da liberdade, sendo por isso, também um exercício da possibilidade de divergir dos outros (...) a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais”* (Diogo, 1998, p. 66-67).

Galego argumenta nomeadamente que *“no actual modelo de sociedade a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência”* ( Galego, 1993, p. 38).

Estas ideias são complementadas por Neto, que afirma que:

*“participar exige disponibilidade dos outros para aceitar os outros e ouvir as suas opiniões. (...) Participar exige respeito, capacidade de diálogo e uma vontade firme de encontrar soluções consensuais entre os implicados numa tarefa qualquer, única forma possível de enfrentar com êxito a complexibilidade de funções (...)”* (Neto, 1999, p.2).

Com isto, pode-se dizer que participar só tem sentido se na pluralidade dos membros do grupo estiver salvaguardado o respeito, a liberdade de expressão e de atuação, preconizando-se aqui a partilha dos mesmos valores, dos mesmos interesses e objetivos. Só assim, é possível que os indivíduos, quer individual ou coletivamente, participem de forma integrante. Por isso, participar implica sempre um trabalho em conjunto de forma desinteressada, respeitando os desejos dos outros, em que se estabelece uma relação de dar e receber como forma de alcançar a satisfação em que os sujeitos tendem a realizar-se no coletivo e não no individual. Não obstante, nem sempre a participação é entendida nestes moldes, todos nós envolvemo-nos ou participamos em diversas situações dependendo do nosso próprio interesse individual e só depois no interesse grupal.

Limbo considera que a participação é tudo que envolve as dinâmicas da sociedade, instituições, comunidades e grupos, entre outros. E esta participação é percebida sob dois pontos de vista: uma é baseada no comportamento dos atores no seio das organizações e a outra é entendida como benefício pessoal envolvendo aqui as questões de receber, tomar e captar. Ou seja, isto pressupõe uma atitude calculista e outra que tenciona partilhar o saber experiência e recurso (dar, levar, cooperar) (Limbo, 1985).

Segundo a perspectiva do mesmo autor, o indivíduo em função do seu interesse decide ou não de participar. As decisões que os sujeitos tomam quanto à sua forma de participação estão condicionadas por vários fatores que vão influenciar direta ou indiretamente o seu comportamento no seio do grupo ou da organização que representam. Lima diz-nos nomeadamente que o:

*“conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exatamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações”* (Lima, 1992, p. 127).

Como refere Gento Palacios *“não pode falar-se de participação dentro de um grupo se não se reparte a informação. Consequentemente, facilita a promoção e redistribuição da informação é uma tarefa assencial no processo (...)”* (Gento Palacios, 1994, p. 32). A participação de todos os cidadãos na comunidade depende das perceções que têm em relação à vida das instituições ou das organizações presentes no meio envolvente. São precisamente essas perceções que irão determinar a sua maior ou menor implicação na vida em comunidade. De facto, é importante existir na organização uma “cultura de participação” que possa favorecer o desenvolvimento da participação dos cidadãos dando-lhes, para isso, uma consciência colectiva das situações. Para permitir o desenvolvimento de uma cultura de participação Rojo sugere várias estratégias de ação apontando dinâmicas de grupo que envolvam reuniões, assembleias, debate, discussões de trabalho em equipa (Rojo, 1993).

A este propósito Barroso recorda que o desenvolvimento de uma “cultura participativa” requer uma perceção comum por parte de todos os intervenientes relativamente à organização de que fazem parte e a participação é vista como uma forma de regular todo o seu funcionamento enquanto organização (Barroso, 1995). Tudo isto parece remeter para um contexto de democracia participativa versus democracia representativa. Neste seguimento, Barroso afirma que, *“ a participação jamais pode ser considerada uma mera opção individual, mas antes uma forma de estar em sociedade ou de inserção numa organização ”* (Barroso, 1995, p. 43).

Por seu lado, Lima classifica a **participação praticada ou afetivamente atualizada** de acordo com quatro critérios: **democraticidade**, **regulamentação**, **envolvimento** e **orientação**, na base das quais distingue vários tipos e graus de participação (Lima, 1992). No que respeita ao critério de **democraticidade** é destacado aqui, o tipo de intervenção dos participantes e a sua capacidade de influenciar, de decidir e assumir formas de intervenção direta ou indireta: participação direta, facultada a cada indivíduo a sua intervenção direta nas tomadas de decisão; participação indireta, é uma forma de participação mediatizada, realizada por intermédio de representantes designados para o efeito. A **regulamentação** pressupõe regras formais-legais de carácter detalhado e preciso e regras-regularidades de natureza imprecisa. Com estas regras,

Lima distingue os tipos de participação: formais, não formais e informais. Assim, a participação formal corresponde a uma participação decretada sujeita a regras formais legais, estruturada de forma sistemática constituída sob forma de documentos (estatuto, regulamento). A participação não formal tem por base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente que consta de documentos produzidos na organização, nestes casos os atores intervêm na produção dessas regras para que participação possa ser maior. Esta forma de participação praticada é uma interpretação e adaptação das regras formais. Quanto à participação informal, esta envolve regras produzidas na organização em complementariedade ou por oposição a certas regras estabelecidas, muitas vezes, desajustadas, insuficientes ou indesejáveis, geralmente partilhadas em pequeno grupo. Quanto ao critério de **envolvimento** a participação pode ser ativa e passiva. A participação ativa reflete atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização. Os atores têm o conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, assim como, a capacidade de influenciar as decisões. A este propósito, utiliza-se uma diversidade de recursos que podem ir da participação em reuniões, produção de proposta, petições... até formas de constatação com lutas sindicais greves, entre outros. Antes de referir a participação passiva é importante falar sobre participação reservada. Isto porque esta, se situa num ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. Neste tipo de participação, os atores aguardam para tomar uma posição mais definitiva sem correr riscos e sem comprometerem o futuro. A participação passiva caracteriza-se por uma estratégia que vai do não envolvimento ao envolvimento mínimo, sem expressão na ação. Geralmente revela uma certa apatia. A **orientação** é um critério que nos indica os objetivos de participação praticada nas organizações. Em função da orientação a participação pode ser convergente e divergente. A participação convergente é orientada para o consenso em relação aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenho e de militância ou pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, afigurando-se como um obstáculo à inovação e à mudança. A participação divergente opera uma certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas. Em relação à organização e à inovação, estas podem assumir a forma de contestação ou de boicote, ou ainda a forma de intervenção (Lima, 1992).

Tendo em conta o processo organizativo e mesmo de conteúdo de cada categoria explicado por Lima, podemos constatar, que participação obedece a uma tipologia de reações individuais em que os atores optam por diversas formas de participação. Não é

por um acaso que Guerra menciona que, de facto, a participação não é mais do que um processo de maturidade democrática, não sendo aqui incluído somente a dimensão do sistema político, mas também o sistema social e cultural (Guerra, 2006).

Por conseguinte, partindo do princípio que qualquer comportamento implica a ação, podemos assumir que todo indivíduo que pertence a uma organização está a participar na vida dessa organização. Porém, a sua participação pode revestir-se em diversas modalidades em função dos ganhos/perdas que o sujeito antevêja como resultado da sua participação. Uma análise interessante é proposta por, Teixeira que faz uma distinção de participação e de não participação. O autor, refere que o sujeito decide ou não participar, podendo estas duas posições serem consideradas formas legítimas de participação. Observa ainda que na participação o sujeito, exterioriza a maneira de ser, pensar e agir na relação interpessoal com os outros e consigo próprio (Teixeira, 1995). Com isto, a participação traduz-se, assim, num caminho de aprendizagens multidirecionais em que todos os sujeitos assumem um duplo papel, o de professor, e o de aprendiz, em que toda a ação reverte para o desenvolvimento coletivo. Mas tal como assinala Vasconcelos, a participação exige tempo. Segundo a perspetiva deste autor para as questões da participação o fator tempo torna-se preponderante para os sujeitos e para os grupos, uma vez que estes necessitam de tempo para compreenderem o que lhes é proposto, para que desta forma desenvolvam a confiança e exercitem o que têm que fazer (Vasconcelos, 2009).

Efetivamente a participação exige uma compreensão comum dos problemas, ações conjuntas, dialogantes e empáticas. Como podemos aferir qualquer tipo de participação tem vantagens e desvantagens. Quanto às vantagens, é suposto estar aqui implicado várias questões, nomeadamente, aprendizagens no exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres; o desenvolvimento da autonomia; o desenvolvimento da auto-estima; o desenvolvimento da auto-confiança; da interiorização de regras, da formação cívica no processo democrático de decisões; no desenvolvimento da motivação, aumentando as possibilidades das decisões se cumprirem; a interiorização de sentimentos de pertença estando implícito a adaptação social; o desenvolvimento da formação cívica do cidadão, desenvolvendo-lhe a competência de participar com o objetivo da transformação da sociedade. Como desvantagens neste processo, está a questão de este ser um percurso complexo e moroso, o que pode conferir vantagens aos mais poderosos e por conseguinte, mais capazes de influenciar as decisões em seu proveito. Para além disto, o facto de exigir transparência, pode eliminar momentos de



discrição e de ponderação indispensáveis à decisão (Barreto, 2002). A questão da participação social é muitas vezes evocada para a compreensão das particularidades e regularidades das camadas que se veem renegadas a sua participação devido, por exemplo, à sua exclusão do mercado de trabalho e do mercado de consumo, leva muitas vezes à falta de acesso para a participação. Teixeira Fernandes (1991) explica que nestas situações o indivíduo culturalmente possui sentimentos de inferioridade, gera-se uma impotência que retira frequentemente ao sujeito a capacidade de se integrar na sociedade global e de nela poder participar. Estes grupos excluídos têm uma participação económica nula como uma ausência total na relação com os sujeitos que estão integrados na sociedade global (Teixeira Fernandes, 1991).

Tendo em conta as várias abordagens feitas pelos diferentes autores, retiramos daqui algumas ideias-chaves que nos levam a concluir que os sujeitos participaram conforme a imagem que possuem acerca do objeto ou da situação, conforme a situação e lugares que ocupam nas instituições e por fim conforme as raízes culturais e os próprios interesses do momento. Tudo isto, pode originar comportamentos ou atitudes passivas, cooperantes ou participativas. Porém, não nos podemos esquecer que o facto do sujeito participar envolve necessariamente tempo espaço e de certa forma maturidade. Face a isto, podemos daqui retirar a ideia que a forma de participação das famílias que são acompanhadas pelo Centro estão presentes nestas diferentes configurações de participação.

## 2. Empowerment enquanto princípio metodológico de intervenção social

Frequentemente associado à noção e às estratégias de promoção de participação, encontramos a noção de empowerment, é partindo desta ideia que se torna pertinente abordar, nesta parte, a questão do empowerment enquanto princípio metodológico de intervenção social. Sousa aponta que entende a perspectiva de empowerment articulada com a participação, na medida em que *“significa que as pessoas ou grupos anteriormente excluídos do processo decisório tomam consciência da sua exclusão e,*

como resultado, passam a participar do jogo político como forma de modificar a sua condição política e social” (Sousa, 2002, p. 439).

A palavra empowerment advém da palavra latina “potere”, que significa ser capaz (Gibson, 1991). Contudo, a definição do termo apresenta-se complexa e pouco concertada, uma vez que, encontram-se várias razões que contribuem para esta falta de clareza. Uma das razões prende-se com o facto de este conceito ser aplicado a uma imensidão de áreas científicas e a outra razão é que o próprio conceito acaba por ser considerado tanto num resultado como num processo (Gibson, 1991, Perkins & Zimmernan, 1995, Tengland, 2007).

Relativamente a esta questão, subscrevemos a opinião de Adams que afirma que o empowerment tem um significado “*multifacetado (...) com diferentes significados para as diferentes pessoas*” (Adams, 2008, p. 4).

Horochovski e Meireles chegam mesmo a referir-se ao termo como um “guarda-chuva conceptual” que se presta a vários usos, referindo-se à sua polissemia (Horochovski & Meireles, 2007).

Rapport sendo uma referência na literatura vai mais longe, proferindo a seguinte afirmação polémica “*o empowerment é como obscenidade, não sabes como defeni-lo, mas reconhece-lo quando o vês*” (Rapport, 1984, p.2).

O empowerment como permissa leva-nos, para as questões em que está subjacente um

*“processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelo individuo, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder-psicológico, sociocultural, político e económico que permite a este sujeito aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania”* (Pinto, 1998, p. 247).

“Empowerment” pode ser prespetivado como um processo que envolve as questões sociais, culturais, psicológicas ou políticas, para as quais os sujeitos e os grupos sociais encontram-se aptos, quer para expressar as suas próprias necessidades, quer para expor as suas preocupações, quer mesmo para projetar estratégias para o envolvimento nas tomadas de decisão, executando desta forma ações políticas, sociais e culturais com o objetivo de satisfazer essas necessidades. É essencialmente através deste processo que os individuos vêem a correspondência entre os objetivos a alcançar tendo paralelamente a noção do que é necessário atingir, qual o esforço e os possíveis resultados (OMS, 1998).

Antes de mais cabe aqui perceber que para operacionalização do conceito “empowerment” devemos ter em conta que a questão de poder advem de diferentes

fontes sociais, culturais, económicas e psicológicas, o qual é considerado ilimitado, porque é incessantemente gerado nas interações sociais (Filho, 2002).

O referido conceito surge nos Estados Unidos na década de setenta, tendo sido um conceito muito associado a fenómenos sociais, designadamente aos os movimentos feministas, raciais e homossexuais. Porém, este conceito tem vindo a evoluir e por conseguinte, tem sido amplamente aplicado em diversas áreas do conhecimento, designadamente nas áreas da gestão, sociologia, educação, psicologia, trabalho social e rejeição (Bartunek & Spreitzer, 2006). Não obstante, segundo Ninacs o empowerment surgiu devido ao

*“facto de se ter constatado que algumas colectividades e pessoas não conseguiam ter poder sobre os recursos necessários ao seu bem-estar, isto é, não conseguiam por elas próprias atingir as condições mínimas de sobrevivência individual”* (Ninacs, 1995, p. 70).

Nos finais dos anos 80 começou a ser utilizada como uma forma de intervenção na área do serviço social. Em Portugal é ainda uma abordagem incipiente e não exclusiva dos técnicos do serviço social, ela é também utilizada por diversas áreas a nível da intervenção social. Recorde-se que o movimento de empowerment é consequência de uma evolução nas conceções de autonomia e responsabilidades dos indivíduos, e de uma maior consciência dos mecanismos de discriminação e exclusão que surgem na sociedade global *“ O caminho histórico que alimentou este conceito visa libertação dos indivíduos relativamente a estruturas, conjuturas e práticas culturais e sociais que se revelam injustas, opressivas e discriminadoras, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana”* (Pinto, 2001, 247).

Esta visão ultrapassa a tendência a atitudes paternalistas de proteção excessiva e de tomadas de decisão unilaterais por parte dos técnicos/interventores, uma vez que, aqui o que se pretende é essencialmente proporcionar a autonomia dos sujeitos e a participação a um nível de igualdade com os profissionais, numa perspetiva de parceria. Por conseguinte, é importante a mudança de mentalidades dos técnicos, principalmente em relação à partilha de poder e ao reconhecimento das capacidades dos seus **utentes**. Para corroborar esta ideia Rapport refere que chegou o momento de mudar estratégias, através de uma abordagem de empowerment e de participação. *“ Esta abordagem, (...) procura o fortalecimento das pessoas através de organizações de interajuda, nas quais o papel dos profissionais é colaborar com as pessoas em vez de as controlar”* (Rapport, 1990, p. 144).

Segundo Pinto, *empowerment* deve ter na sua prática seis princípios orientadores. O primeiro princípio passa por estabelecer uma relação de parceria com

base na igualdade o que implica: ouvir o que as pessoas têm para dizer e partir desse ponto; dar toda a informação que o profissional possui; criar um relacionamento de troca, dar e receber; pedir tanto ao profissional como o cliente; e manter o equilíbrio de poder entre o profissional e o cliente (Pinto, 2001). Um segundo princípio é contextualizar sempre a situação individual no meio envolvente, sendo que cada caso é um caso. O terceiro princípio é centrar a expansão das capacidades e recursos do utente e do seu meio. Um quarto princípio contempla a capacidade em respeitar o ritmo do indivíduo ou do grupo e manter a continuidade do processo. O quinto princípio passa por basear as ações sempre nas preferências e necessidades expressas pelos próprios indivíduos, grupos e/ou comunidades. Por último, o sexto princípio perpetua sempre o incentivo à participação ativa dos utentes em todas as decisões (Pinto, 2001).

Ainda na visão da mesma autora, estes princípios assentam também num processo de *empowerment* o qual exige tempo de oportunidades para exercitar capacidades e direitos, e fazer uma aprendizagem de novas atitudes. Deste modo, o processo implica várias fases: tomada de consciência por parte dos indivíduos e/ou grupos da sua situação de exclusão e falta de poder; identificação com os outros indivíduos e/ou grupos em situação semelhante; levantamento de competências e recursos necessários para maior controle das suas vidas, e por último, decisão de agir em áreas concretas (Pinto, 2001).

A metodologia de empowerment tem sido aplicada em vários grupos entre os quais se salientam: **minorias étnicas e migrantes, desempregados, mulheres, sem-abrigo, doentes mentais, vítimas de violência ou abuso sexual, promoção de direitos de cidadania**, assim como, em **intervenção comunitária**. Por conseguinte, o objetivo do empowerment é fortalecer os grupos, indivíduos ou comunidades em direitos e em participação no qual são sujeitos a descreminação e exclusão, lutando contra a opressão. No fundo, pretende objetivamente favorecer a distribuição mais equitativa dos recursos pondo o sujeitos a ter uma efetiva participação como cidadãos na vida social, económica, política e cultural. Para tal, é necessário existir um processo de distribuição de poder. Olhando o poder de forma estática este mostra-nos uma relação estruturada de dominação/submissão. Não obstante, no empowerment o poder advém de várias fontes, sociais, económicas, culturais e políticas e pode ser gerado e disseminado através das interações sociais, interações essas que são compostas por dois sujeitos (dominador/dominado), em que a configuração pode ser alterada através duma redistribuição de poder (Pinto, 2001).

Pinto refere nomeadamente que o poder pode ser entendido como uma capacidade e autoridade para:

- *“Influenciar o pensamento dos outros-poder sobre;”*
- *“Ter acesso a recursos e bens-poder para;”*
- *“Tomar decisões e fazer escolhas-poder para;”*
- *“Resistir ao poder dos outros se necessário poder de. O processo de empowerment pretende desenvolver todos estes tipos de poder”* (Pinto, 2001, p. 251).

Ainda a este propósito e na perspectiva de Chiavenato o “empowerment” parte de um princípio de oferecer aos sujeitos o poder, a informação, a liberdade para participarem na tomada de decisão e envolverem-se ativamente na organização. O autor menciona nomeadamente, que o empowerment se apoia quatro bases fundamentais: o poder, a motivação, o desenvolvimento e a liderança. Ao nível do poder este pressupõe delegar autoridades e responsabilidades a todos os níveis numa organização. No que refere à motivação prende-se com o possibilitar aos sujeitos a motivação dando-lhes incentivos contínuos. A respeito do desenvolvimento este engloba o a possibilidade de proporcionar recursos aos indivíduos em termos de capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto à liderança, esta é possibilitada dentro da organização (Chiavenato, 2005).

Tendo em conta o pensamento do autor, podemos referir que desenvolvimento destas quatro bases na organização são fundamentais, pois, ao permitir o poder aos sujeitos implicitamente está a criar-se um clima de confiança e liberdade em que a motivação é o fio condutor para a energia que nos incentiva a produzir. Os indivíduos que estão motivados logo vêem o seu desempenho reconhecido e recompensado.

Ainda a respeito de poder, Tracy diz-nos que *“ a autoridade confere a uma pessoa o direito de tomar decisões. Sem tomada de decisão não pode haver crescimento por parte do indivíduo ou da empresa. Quando uma pessoa toma uma decisão deve utilizar a mente para raciocionar e analisar”* (Tracy, 1994, p. 25). A autora destaca aqui que quando se confere ao sujeito a autoridade nas tomadas de decisão, a organização está a favorecer o seu desenvolvimento, pois tal processo requer raciocínio e análise, que permite paralelamente a ampliação da capacidade avaliativa do indivíduo.

Zimmerman e Warschausky aludem que o contrato do empowerment psicológico refere-se ao nível de análise individual,

- “(…) integra a percepção de controle pessoal, uma abordagem proativa da vida, por forma atingir objectivos, e uma consciencialização crítica acerca dos factores que subvalorizam ou enaltecem o esforço do indivíduo para exercer controle sobre a sua própria vida. Num nível de análise organizacional, o empowerment inclui*

*processo e estruturas que incentivem a participação activa de todos os seus membros de forma a melhorar a capacidade organizacional para atingir os seus objectivos. A nível da análise comunitária, o empowerment pode referir-se à participação colectiva para melhorar a qualidade de vida da comunidade e melhorar o contacto entre organizações e agentes dessa mesma comunidade” (Zimmerman & Warschausky, 1998, p. 4 e 5).*

Porém, salienta-se que o empowerment comunitário e organizacional não são simplesmente um agregado de sujeitos com altos níveis de empowerment. O facto de a nível individual os membros possuírem algum grau de empowerment pode não bastar para que uma organização ou uma comunidade utilize estratégias ou processos de empowerment (Zimmerman & Warschausky, 1998). Neste sentido, Zimmerman para conseguir um quadro consistente, de suporte ao desenvolvimento de investigações desenhou três dimensões na teoria de empowerment apontando aqui as questões dos valores, dos processos e dos resultados. A respeito dos valores o autor salienta aqui estes consistem num sistema de crenças que tem como objetivo reger uma conduta pela qual técnicos e clientes devem trabalhar juntos. Os processos são mecanismos através dos quais organizações, indivíduos e comunidades possuem capacidade e controlo sobre assuntos que lhes dizem respeito, desenvolvendo para isso uma atitude crítica sobre o seu meio e participando de forma ativa nas decisões que afetam a sua vida. Os resultados dizem respeito às consequências dos processos, ou seja, o empowerment que os indivíduos, comunidades e organizações apresentam após os processos do empowerment (1993, 1995, cit in Zimmerman & Warschausky, 1998). Tendo por base a perspectiva anterior o empowerment envolve a questão dos valores, dos processos e dos resultados, onde existe a reciprocidade entre o sujeito e a organização com vista a atingir um objetivo comum e envolvendo-os no objetivo seguinte permitindo-lhes para isso uma autonomia e poder de decisão. A este respeito Walsh diz-nos que empowerment comunitário é como

*“(…) um processo de validação de experiência de terceiros e de legitimação da sua vez e, ao mesmo tempo, de remoção de barreiras que limitam a vida em sociedade. Indica processos que procuram promover a participação, visando o aumento do controlo sobre a vida por parte de indivíduos e comunidades, a eficácia política, uma maior justiça social e a melhoria da qualidade de vida” (Walsh, 2005, p. 1093).*

Efetivamente o empowerment procura envolver os sujeitos dando-lhes poder de decisão, permitindo-lhes para isso o reconhecimento das suas capacidades e potencialidades favorecendo implicitamente a sua autonomia. Assim, a utilização do empowerment funciona como uma ferramenta de valorização e reconhecimento do capital intelectual, na medida em que ao permitir a distribuição e delegação do poder e responsabilidade aos indivíduos nas tomadas de decisão, oportuniza que eles mesmos

diagnostiquem e proponham soluções de melhoria para atividades relacionadas com o seu quotidiano organizacional. Porém, o processo deve ser iniciado de forma consciente, tendo nos sujeitos o seu principal foco, pois são eles, que ao utilizarem os seus conhecimentos em prol da organização, que promoverão as transformações e farão com que ocupem patamares mais elevados da proatividade.

### 3. Participação das famílias: o papel da Educação de adultos - Educação não-formal

Sendo que o Centro de Apoio à Vida trabalha competências parentais, pessoais e sociais junto das famílias que acompanham e sendo estes agregados continuados por adultos considerou-se que seria pertinente abordar neste capítulo a questão da Educação de adultos - Educação não formal uma vez que, as dinâmicas instituídas no centro baseam-se essencialmente na aquisição, reformulação e monitorização de aprendizagens a nível individual e grupal.

A educação tem sido cada vez mais compreendida como um processo total e consequentemente como um processo com um percurso ao longo da vida. Na realidade

*“a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”* ( Canário, 2000, p. 11).

Neste sentido a educação de adultos comporta essencialmente uma componente de aprendizagens realizadas ao longo da vida e, atualmente, assume uma pertinência fulcral dado os contextos de mudança e desafios perante os avanços da ciência e das novas tecnologias, mas também, fundamentalmente perante os fenómenos sociais, de modo particular, as questões da pobreza, a exclusão, a migração, etc. Não é por acaso que no quadro de complexibilidade social a própria Declaração de Hamburgo refere-se à Aprendizagem de Adultos definindo-a como

*“todo o processo de aprendizagem, formal e informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem as suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos e aperfeiçoam as suas qualidades técnicas e profissionais, direccionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sociedade”* (1997, p. 1).

O acesso à educação e aprendizagem de adultos torna-se um aspeto necessário para fazer cumprir o direito à educação facilitando o exercício ao direito de participar

ativamente na sociedade, incluindo aqui os aspetos culturais, científicos, artísticos, económicos e políticos. A declaração de Hamburgo relativamente à aprendizagem de adultos encara a educação de adultos como

*“ um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconómico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida”* ( 1997, p. 1).

De uma perspetiva histórica Melo observa que *“a educação de adultos surge fundamentalmente no momento em que a educação, passa a coincidir em demasia com a educação escolar”* ( Melo, 2005, p. 98). Não obstante, esta teve uma rápida expansão no período seguinte à Segunda Guerra Mundial, onde a difusão das práticas orientadas para adultos foi *“ acompanhada por um processo de deferenciação interna e de complexificação do próprio campo de educação de adultos, cuja marca mais relevante passa ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade”* (Canário, 2000, p. 13). O mesmo autor advoga que o próprio processo de deferenciação interna e de complexificação baseou-se em diferentes planos. E este respeito esteve subjacente aqui o plano das práticas educativas, da diversidade de instituições implicadas e na nova figura do educador (*“ educador ou formador de adultos”*) (Canário, 2000, p. 13).

A educação de adultos em Portugal surge muito associada à débil formação de base da maioria da população. De facto, este problema tem sido bastante complexo e difícil de resolver devido a ausência de promoção de uma educação básica para adultos, na sua grande maioria pouco escolarizados, ou até mesmo analfabetos. Por conseguinte, Lima reflete sobre as consequências deste fenómeno nas sociedades, observando que,

*“ (...) nos últimos trinta anos, tem sido ainda o problema da ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esparsa, sistemática e consequente ( porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável)”* (Lima, L, cit in Cabrito e Canário, 2005, p. 31).

Efetivamente, a educação de adultos é considerada como um catalizador da participação nas atividades sociais, culturais económicas e políticas, bem como, da aprendizagem ao longo da vida dos sujeitos. Atualmente há uma maior preocupação e pertinência em impulsionar oportunidades de aprendizagem a todos, com especial atenção junto daqueles que se vêem privados e desmotivados em a desenvolver (marginalizados/excluídos). Comtemplam-se assim, que a alfabetização de adultos é um direito humano fundamental, uma vez que o que está em causa os conhecimentos e as



capacidades básicas (competências necessárias) que todos precisam de possuir num mundo competitivo e de rápida mutação.

Por sua vez, Pires articula a sua análise com as dinâmicas sociais globais.

Segundo o autor:

*“a consideração da aprendizagem como necessidade permanente, isto é, não só como uma forma de resposta às transformações económicas, tecnológicas e organizacionais, mas também como um meio de prevenir a exclusão social e atenuar as desigualdades entre os grupos, é cada vez mais relevante no actual contexto”* (Pires, 2005, p. 71).

A própria Comissão da Comunidades Europeias chama a atenção para o facto de a aprendizagem ao longo da vida por ganhar visibilidade, uma vez que, esta tende a melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com a empregabilidade (CCE, 2000).

Alonso refere que este conceito tende a emergir dado as evoluções das próprias sociedades, em que está subjacente neste aspeto a necessidade de combinação entre o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e a reflexão) e o desenvolvimento social (aprendizagens de solidariedade e a colaboração) se torna fulcral numa disposição adequada para lidar com as mutações constantes e com a própria complexibilidade social (Alonso, 2006). Ainda o mesmo autor menciona que perante tais paradigmas a ideia é que todos os indivíduos têm capacidade de aprender ao longo da vida, sempre que lhes sejam facultadas condições para aprender com e através da experiência, valorizando-a e refletindo sobre ela própria (Alonso, 2006).

A educação de adultos é pois um campo bastante pertinente, visto que não se deve cingir a educação apenas ao sistema escolar, pois existem outras modalidades de poder valorizar e reconhecer formas educativas não escolares. Nóvoa recorda a este respeito que *“formar-se” não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos*” (Nóvoa, cit in Canário, 2000, p. 5).

A formação pessoal dos sujeitos é pois um processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos, em outras palavras acaba por ser um processo de mudança. Não esquecendo todas as questões mencionadas anteriormente, não podemos deixar de referir que a educação pode tomar duas vertentes a formal e a informal. A educação formal é uma educação de interesse público com origens societárias, ministrada pela escola com características intencionais, sistemáticas, sequenciais, e normalmente certificada para um título, para um grau e/ou adquirir um diploma. Por conseguinte esta modalidade engloba também um percurso normalmente

programado e planejado com objetivos rígidos, com vista a uma avaliação. Formosinho a este propósito lembra que

*“uma missão tão global e holística, tão imbricada com a vida das famílias e das comunidades, não pode ser deixada apenas à lógica burocrática... Exige empenhamento dos professores conceptualizados como profissionais do desenvolvimento humano e como agentes comunitários exige a participação da própria comunidade”* (Formosinho et al, 2005, p. 46 e 47).

Por seu lado a educação não formal abdica de todos as outras condições de educação formal, uma vez que, esta acaba por ser desenvolvida em contexto comunitário, sendo resultado de atividades de educação que se aprende na família, mass média, livros, no grupo de pares, e num currículo oculto. Este tipo de aprendizagem rompe com as questões da rigidez, da planificação e da avaliação, tendo um cariz de auto-formação. Formosinho afirma a este respeito que

*“grande parte das oportunidades educacionais da nossa vida passa-se fora da escola- na família, no meio social e físico em que vivemos, na profissão, através dos meios de comunicação social, nas organizações religiosas, políticas, sindicais, culturais e desportivas em que participamos, etc. Pode dizer-se que a maior parte das oportunidades educacionais se passa fora da escola. Está calculado em apenas 11% da totalidade do que aprendemos a percentagem do que é adquirida na escola. Sendo assim, igualizar todas as oportunidades educacionais é um problema político e que está intimamente relacionado com o tipo de sociedade que queremos construir”* (Formosinho, 1978, p. 95).

Desta forma, podemos referir que a educação de adultos não é mais de que uma educação que alimenta os próprios objetivos dos sujeitos, sendo incluído aqui, quer a autorealização, quer a suas competências de sobrevivência prática perante a conceptualização da vida em sociedade. As aprendizagens na área do saber prolonga-se até à morte sendo um processo contínuo tal como o próprio processo de transformações da sociedade. Os indivíduos encontram-se em constantes aprendizagens e reaprendizagens. Por isso mesmo, a educação de adultos tem surgido através da multiplicidade de instituições, atores e locais diversificados, (centros comunitários, cursos noturnos, igrejas, sindicatos...) com o propósito variado e em níveis divergentes que vão do ensino básico de adultos à educação superior. Dias advoga que a educação desde essa altura *“ela define como sector diferenciado em oposição a educação escolar das crianças e dos jovens, adquire a força de movimento intencional apoiado na organização das Nações Unidas, vem promovendo uma transformação do sistema educativo e através da introdução do conceito de educação premanente, acaba por provocar uma mutação profunda no próprio conceito de educação”* (Dias, 1978, p. 13).

Tendo esta investigação o propósito do trabalho com adultos/famílias, de facto a educação parental, inclui-se numa lógica de educação de adultos/aprendizagem ao longo da vida, constituindo uma ferramenta chave na prevenção e treino das competências parentais. Pois, como refere Terrisse e Pineault a educação parental surge duma necessidade que os pais “ não nascem ensinados” (Terrisse & Pineault, 1989, p. 170) .

Fazenda faz alusão que a educação de adultos constroi-se ao longo da vida. Sendo que a parentalidade é um processo também de construção, não tendo um cariz inato nem intuitivo no ser humano, faz todo o sentido, nesta perspetiva que se deva assegurar a preparação e apoio dos adultos na educação dos seus filhos.

Amado menciona que apesar da educação ser um conceito plurívoco, como tantos outros, as suas definições possuem sempre uma questão central “*de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros*” (Amado, 2009, p. 51). É neste sentido que queremos remeter a noção de educação de adultos e educação não formal no trabalho de intervenção com as famílias e nas questões da poarentalidade.

## 4. Famílias e Parentalidade

Dado esta pesquisa se enquadrar num âmbito mais lato num trabalho desenvolvido profissionalmente, trabalho esse que passa pelo apoio dado às famílias nas questões da Parentalidade, pretendesse neste capítulo refletir essencialmente sobre esta questão uma vez que se torna importante notar que, na maior parte dos casos,

*“(...) a família é a componente essencial do ambiente em que a criança se desenvolve, e qual influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, resultado em aspetos diferentes para a família e para a criança em cada momento da interação que se estabelece entre estes”* (Simeonsson & Bailey, 1990 cit in Correia & Serrano, 2000, p. 18) .

A Parentalidade refere-se às funções executivas de proteção, educação e integração na cultura familiar das gerações mais novas. Ressalve-se que estas funções podem estar a cargo não só dos pais biológicos, mas também de outros familiares ou até de pessoas que não sejam da família (Sousa, 2006). Os casais quando decidem ter filhos, muitas vezes acreditam que exercem a Parentalidade, que esta é algo inato e que a sua experiência enquanto filhos serve de escola para este novo papel. No entanto, e apesar de a Parentalidade ser um processo tão antigo como o mundo, ela continua a ser um desafio repleto de dúvidas e incertezas (Costa in Cruz e Pinho, 2006).

Sobrepondo esta ideia, a Parentalidade pode-se compreender como um momento de mudanças no contexto familiar e de grande influência no relacionamento dos indivíduos que as experienciam. Estas mudanças não são mais do que reorganização de papéis e funções na relação conjugal dos indivíduos onde está implícito momentos de criação, negociação e organização. Com a Parentalidade a relação entre o casal deixa de ser unilateral e passa a ter configuração triangular onde está subjacente uma interligação e complementaridade de um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, jurídicos, éticos, económicos e culturais.

A este propósito Palácios menciona relativamente a este aspeto que “ *adição de um membro da família através do nascimento é um momento de transição e de destaque no ciclo de vida humano e familiar que altera os comportamentos, as relações e funções de pais e mães*” (Palácios, 2005, p. 10). O nascimento de um bebé obriga, assim, ao reavaliar e ao reestruturar das interações familiares, especificamente no que concerne à relação do casal (Figueiredo, 2004). Desta forma, a maternidade e a paternidade marcam, no processo evolutivo familiar, uma das duas crises normativas a transição da conjugalidade para a Parentalidade. Em termos relacionais, os elementos do par conjugal- prestes a tornarem-se também por parental- pais- são fundamentais na gestão/definição do significado da mesma e dos valores familiares (Relvas, 2006).

Tendo por base esta perspetiva um projeto de Maternidade e Parentalidade inicia-se muito antes de a gravidez ser uma realidade física. Compreende-se, assim, a interligação referida entre a gravidez e a maternidade, em que a primeira é considerada como uma etapa intermédia e também ponto de viragem das segundas, entendidas essas como inerentes e fases de desenvolvimento do ciclo vital da mulher, do homem e da família. Por isso, as várias classificações do ciclo de vida consideram que o nascimento do primeiro filho é acontecimento-chave que propicia a transição para uma nova fase da família (Relvas, 1996).

Estando aqui subjacente à parentalidade os aspetos relacinados com a maternidade vivenciada pela mulher, convém salientar algumas questões que nos parecem ser pertinentes abordar, uma vez que, a maternidade está necessariamente associada à Parentalidade.

Neste sentido podemos mencionar que de facto

*“A maternidade está cheia de contradições. Podemos deliciar-nos com a vida familiar num momento e sentirmo-nos encurralados no seguinte. Uma mãe nunca está sozinha com o filho no entanto, pode sentir-se profundamente solitária. Adquiriu uma nova identidade, contudo, paradoxalmente, verifica-se também uma sensação de perda da sua vida anterior. Tem de aprender de novo as regras do jogo*

*e saborear a anarquia da infância, mas é também agora a figura autoritária, responsável, que estrutura o dia” (Figes, 2001, p.34).*

Para tal, a maternidade é um acontecimento que é vivenciado numa perspectiva muito pessoal e única, tendo neste aspeto algumas questões importantes como a forma, o tempo, a cultura e a sociedade, onde a mulher se encontra inserida, vai indiretamente e inconscientemente influenciá-la no modo de perceber a sua própria maternidade. Corroborando esta ideia, Kitzinger menciona duas situações importantes que estão implícitas neste momento uma é a perspectiva singular da mulher e a outra é a perspectiva coletiva. Na perspectiva singular basicamente é a forma como a mulher como unidade única vivencia as transformações associadas à evolução da gravidez e maternidade. Na perspectiva coletiva esta caracteriza-se pela junção de ambos os processos que são percebidos no contexto sociocultural em que a grávida/mãe se encontra inserida. A perspectiva singular da mulher enquanto grávida é um período de caráter transitório a que o corpo está sujeito, porém, posteriormente, perante a maternidade, esta pode assumir atitudes adversas face ao objeto de representação e que podem variar entre as positivas e negativas. A título de exemplo, das sociedades tradicionais ou primitivas, as raparigas, desde cedo, aprendem “...*que a gravidez é sinónimo de prazer e que se tornarão mais e menos, belas quando estiverem grávidas (...) isto é muito diferente das atitudes correntes na sociedade, em que as mulheres podem achar difícil adaptarem-se às transformações do corpo*” (Kitzinger, 1996, p. 47). Esta ideia é reforçada por Brazelton ao referir que as vivências da mulher, ao longo do seu processo maturativo e desenvolvimental, influenciam as suas capacidades como mãe. Brazelton afirma que quanto melhor for realizado este ajustamento mais facilmente e/ou com mais capacidade a mulher conseguirá assumir as suas responsabilidades perante a maternidade (Brazelton, 2000).

Kitzinger refere que perspectiva coletiva onde está presente a gravidez e a maternidade, a mulher realiza aqui uma transição de papéis no sistema social alargado, ou seja, passa de uma vivência pessoal para uma experiência coletiva (Kitzinger, 1996). Bassof diz-nos que a maternidade representa para a mulher um momento onde existe obrigatoriamente uma redefinição de papéis enquanto membro da sociedade, a qual, está subjacente tanto o papel de filha como paralelamente passa exercer o de mãe. Em conformidade com esta questão existe também uma redefinição da relação com a sua própria mãe (Bassof, 1991). Relativamente a isto, “(...) *quando as filhas se tornam mães as suas próprias mães são validadas, as filhas são como elas, semelhança tão temida desde a adolescência*” (Arcada, 1984, p. 186). Embora importe aqui referir, que

muitas destas mulheres evitam ser a imagem afetiva das suas mães, uma vez, que quer a própria cultura e/ou momento histórico podem estimular modelos contraditórios com o modelo materno. Contrariando aqui algumas das concepções dominantes acerca do amor maternal, este não se encontra na natureza feminina. Observamos, por exemplo, a evolução de atitudes e competências maternas e constatamos que o interesse e a dedicação aos filhos ora se manifestam ora não se manifestam. Esta questão é condicionada pelas exigências e valores dominantes de uma sociedade determinada que são determinantes para a configuração dos papéis respetivos do pai, da mãe, da criança (Badinter, 1980).

Badinter indica que o amor maternal tem uma essência complexa e de imperfeição, estando longe de ser instintivo, ele é sim condicionado por múltiplos fatores que são independentes da “boa natureza” e/ou “boa vontade” da mãe (Badinter, 1980).

Deutsch aponta que a maternidade é construída na relação mãe e filho e essa relação começa imediatamente após o momento da concepção e irá acompanhar todo o desenvolvimento maturativo do filho. Porém, a maternidade está relacionada muito com a conduta típica da espécie humana e por isso mesmo, esta pode variar de acordo com a personalidade da mulher enquanto ser único (Deutsch, 1937, cit por Freitas, 2000). Com isto pode-se referir que *“o berço do bebé nem sempre está cercado por uma família emocionada, prestes a tudo sacrificar pelo bem-estar do recém-nascido”* (Badinter, 1980, p.227).

Na opinião de Correia o próprio desejo da mulher em ser mãe não basta, o assumir a responsabilidade de ter uma criança tem que ser incorporada psiquicamente e não ser apenas uma mera fantasia, para posteriormente passar para uma realidade para que a criança ser acolhida saudavelmente (Correia et al, 2001).

As rotinas quotidianas da mulher/família alteram-se totalmente. Os pais têm de se adaptar às necessidades do bebé e criar as rotinas ligadas à alimentação, ao banho, à hora de dormir, à mudança de fraldas (Fiese, 2006, cit in Crespo, 2007).

Tendo em conta estes constituintes a Parentalidade é descrita como:

*“acção de tomar conta com características específicas: assumir as responsabilidades de ser mãe e/ou pai; comportamentos destinados: a facilitar a incorporação de um recém-nascido na unidade familiar; comportamentos para otimizar o crescimento e desenvolvimento das crianças; interiorização das expectativas dos indivíduos, famílias, amigos e sociedade quanto aos comportamentos de papel parental adequados ou inadequados”* (ICNP, 2006, p. 43).

Nesta linha de pensamento, Cruz atribui à Parentalidade um: *“conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido*

*de promover o seu desenvolvimento de forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade*” (Cruz, 2005, p. 13). Aliás o mesmo autor fala-nos das funções da Parentalidade que foram estudadas por vários estudiosos entre os quais: Palácios e Rodrigo em 1998, Parke e Buriel em 1998 e Bornstein em 2002, onde afirmaram que estas prendem-se essencialmente em:

- *“satisfação das necessidades mais básicas;”*
- *“disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível;”*
- *“satisfazer necessidades de afecto, confiança e segurança;”*
- *“necessidades de interacção social da criança”.*

Embora para além destas funções mencionadas, os progenitores também desempenham papeis diversos entre eles:

- *“parceiros de interacção;”*
- *“instrutores directos;”*
- *“preparação e disponibilização de oportunidades de estímulo e aprendizagem.”* (Park & Buriel, 1998, cit in Cruz, 2005, p. 15)

Podemos referir que as questões da Parentalidade não são mais do que uma interação entre os recursos e capacidades parentais, as necessidades de desenvolvimento da criança e fatores familiares e ambientais, dando a cada individuo um estilo parental particular. Por conseguinte, a própria Parentalidade para além de ter características únicas tende a ser uma condição permanente a partir do momento em que a ela se acede. Esta reveste-se de mutações constantes, pois em cada fase de desenvolvimento dos filhos exige-se aos pais uma adaptação e reformulação a nível de expectativas, sentimentos, comportamentos, preocupações, etc.

Alarcão advoga que a Parentalidade pressupõe uma construção de um projeto de vida comum que não podendo deixar de ser o “nós” parental também muitas vezes pode anular o “eu” e o “tu” de cada progenitor. Efetivamente a função paterna e materna são diferentes apesar de existir a necessidade de um trabalho de complementaridade e da sua relação conjunta da Parentalidade (Alarcão, 2002).

A Parentalidade pressupõe a ambos os progenitores um processo de transição. Desta forma, as transições requerem, por parte dos indivíduos, a incorporação de aprendizagens, conhecimentos, alterações de comportamentos essencialmente mudanças na definição do self face ao novo contexto social (Wilson, 1997, cit in Meleis et al, 2000). Aliás, Meleis refere que as transições na vida dos sujeitos advêm de mudanças significativas de vida incluindo aqui a saúde, relacionamentos e o próprio ambiente

(Meleis et al, 2000). A título de exemplo, a própria experiência da gravidez, do nascimento, da Parentalidade, adolescência, doença, menopausa, velhice e morte, para além das próprias mudanças culturais e sociais, são descritas pelo Meleis como transições possíveis para tornar os sujeitos vulneráveis e frágeis. A vulnerabilidade não é mais do que o agir perante o desconhecido, e esse desconhecido cria medos e inseguranças e incapacidades para fazer face à nova situação.

Neste sentido um projeto de vida, que implique tornar-se pai e tornar-se mãe, representa assumir um compromisso irreversível, particularidade esta que distingue a parentalidade das restantes transições. Esta transição ocorre durante o desenvolvimento de vida dos sujeitos, razão pela qual foi designada por Schumacher e Meleis como uma transição desenvolvimental (Schumacher & Meleis, 1994, Meleis et al 2000 & Mercer, 2004). A própria sociedade acaba por exercer pressão sobre a competência dos pais face as questões da Parentalidade. Pois esta espera por parte dos sujeitos dois contributos o primeiro vai no sentido de assegurar a sobrevivência e preservar a espécie através da reprodução, e o segundo assenta nas responsabilidades principais dos pais em prestar os cuidados aos filhos a nível físico, alimentar, educacional, afetivas e psicológicos.

Aliás a própria lei em Portugal advoga que “(...) a promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens... tem por pressuposto essencial uma intervenção que permita assegurar as famílias condições para garantirem um desenvolvimento pleno das crianças e dos jovens no âmbito do exercício de uma parentalidade responsável” (DI nº 12/2008).

Na perspetiva de Relvas esta responsabilização, por exemplo, nos pais de classe média, faz acompanhar os progenitores de uma forte carga emocional onde está patente por comportamentos de ansiedade, tensão, culpabilidade que acaba por efetivamente contribuir para que o exercício da Parentalidade se torne um período de incertezas, cansaço e em alguns casos de deceção (Relvas, 2000). Não obstante, a mesma autora advoga que na definição tradicional e normativa da Parentalidade, é associado a esta experiência sentimentos de alegria, satisfação, onde a função social e afetiva se revela compensadora, para além de ser um meio através do qual os sujeitos, atingem uma realização pessoal, e se completam-se enquanto seres humanos (Relvas, 2000).

Ainda neste sentido, Relvas e Lourenço consideram que o nascimento de um filho acaba por representar para a família “uma fase de transição do seu ciclo evolutivo, comportando-se como uma fonte de stress esperável e normativa (crise)”,



*acrescentando, inclusive, que esta é uma transição-chave no ciclo de vida familiar”* (Relvas & Lourenço, 2011, p. 122).

Designadamente para Ramos, Canavarro, Araújo, Oliveira e Monteiro, o nascimento de uma criança é considerado pelos autores, como sendo, um momento principal de transição na vida dos sujeitos e, paralelamente, é responsável por mudanças a nível individual, conjugal, familiar e social (Ramos, Canavarro, Araújo, Oliveira Monteiro 2005).

Canavarro recorda que o processo de transição engloba transformações biológicas, sociais, físicas e psicológicas que ocorrem simultaneamente e encontram-se interligadas. Estas transformações acabam por acarretar uma gestão de stress mais ou menos acentuado, com maior ou menor risco consoante a capacidade de adaptação ao novo estatuto, particularmente nos casos em que se trate de um primeiro filho (Canavarro, 2001).

Efetivamente, a incorporação de um novo elemento na família requer mudanças e reestruturações exigindo aos intervenientes uma maturidade intelectual e psicológica, onde está implícita a redistribuição de papéis conjugais, crise afetiva (a progenitora pode contratualizar a sua atenção no filho menosprezando o conjugue) e o progenitor sentir-se marginalizado e incapaz de saber como relacionar-se com a mulher e o filho. Por conseguinte, a transição para a Parentalidade, segundo a opinião de Tomlinson, faz-se acompanhar de transformações significativas que podem, em muitos casos, estar associada a um processo difícil que envolve o desenvolvimento de novas competências cognitivas, motoras e sociais (Tomlinson, 1987, cit in Hudson, Elek & Fleck, 2001).

Lopes e Fernandes acrescentam a esta ideia que este período de crise pode abarcar dois tipos: o situacional, que engloba a perda de um objeto ou posição importante que pode gerar ansiedade e depressão, e o maturacional, que resulta do crescimento e desenvolvimento, evoluem com o tempo e envolvem mudanças do papel e estatuto (Lopes & Fernandes, 2005).

A este propósito Soares diz-nos que o processo de transição para a Parentalidade requer cinco aspetos fundamentais, mencionando aqui a importância da reformulação de identidades, a responsabilidade, o a redefinição de prioridades, o domínio das competências e a confiança no desempenho do novo papel (Soares, 2008). Dentro das questões da Parentalidade podemos mencionar que existe neste processo condições que facilitam e outras que inibem este período, e que essas mesmas condições estão relacionadas com as condições pessoais, recursos culturais, sociais, crenças, estatutos

socioeconômicos (Meleis et al, 2000) .Neste sentido, Soares menciona neste aspeto a importância das características dos pais, as características das crianças; o tipo de relação do casal, a partilha de tarefas entre os mesmos e as crenças culturais são efetivamente condições pessoais que influenciam a adaptação à Parentalidade. A nível dos recursos sociais, os progenitores dão ênfase aqui ao apoio material e psicológico dos familiares e amigos, incluindo também neste processo as serviços da comunidade, nomeadamente os serviços de saúde (informação, educação, preparação) e equipamentos a nível da infância (creches) (Soares, 2008). Na opinião de Pires, citando Rutter, o comportamento parental não é mais do que uma tarefa que envolve todos os cuidados prestados à criança. Esta tarefa implica essencialmente criar um ambiente adequado ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, estando implícito também corresponder às necessidades da criança a nível do conforto, interações sociais, comportamentos disruptivos, resolução de conflitos e de dificuldades interpessoais (Rutter, 1989 cit. In Pires, 1990).

A questão do apoio ao desenvolvimento das crianças é também um dos aspetos reforçados por Relvas que advoga inclusivamente “ *o subsistema parental tem como funções básicas o apoio e crescimento e desenvolvimento das crianças com vista à sua socialização e autonomia/individualização, o que implica que possua a capacidade tripla nutrir, guiar e controlar*” (Relvas cit in Minuchim, 2004, p. 42).

Janisse a este prepósito refere que a parentalidade pode ser considerado um dos papéis sociais mais exigentes a nível físico e mental que os sujeitos encontro nas suas vidas (Janisse et al, 2009). Em termos práticos, as competências e funções parentais exigem da parte dos progenitores a possibilidade e disponibilidade para que no quotidiano possam dedicar um período de tempo importante no contato com os filho, a nível da prestação de cuidados, na vigilância material, na sintonia com o que se passa no mundo interno da criança para lhe responder com as iniciativas adequadas, no interesse em programar a própria vida de modo a incluir nela o filho e o respeito pelas exigências do seu desenvolvimento, para além, das práticas educativas mais eficazes e adequadas à sua formação enquanto ser humano.

Desta forma, tornar-se pai e mãe significa um ponto de viragem durante o qual a vida dos indivíduos ganha uma nova direção, exigindo a adaptação ou a mudança na vida e nos comportamentos anteriormente adquiridos. Daqui pode resultar um desequilíbrio, mas também um desenvolvimento e aquisição de competências

psicológicas e sociais importantes (Araújo e Canavarro, 2001; Figueiredo, 1997 cit por Monteiro, 2005).

## 5. Famílias e Famílias

Subjacente a esta forma de entender as questões da Parentalidade, está uma conceção da família percecionada como uma *“instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças”* Machado e Morgado, 1992, p. 43), o que confere uma responsabilidade e própria, para além do seu considerável poder. Por sua vez, um poder que não obedece a uma lógica determinista segundo a qual a família seria responsável pela determinação dos adultos em que as crianças irão tornar-se, o que, como sabemos, acarreta sentimentos culpabilizantes. De facto, sendo a família considerada para o ser humano como uma unidade básica, responsável pela formação e desenvolvimento da personalidade, da sociabilidade, do afeto, da partilha e da segurança, ela assume uma importância fundamental para o indivíduo: *“ (...) é na família que nos tornamos homens e mulheres, nos construímos pessoas, buscamos a felicidade e o sentido da vida”* (Neto, M, 2004, p.67). Podemos mencionar que o papel da família é vital enquanto *“...elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças...”*, devendo ser-lhe dada *“...a protecção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade...”* (UNICEF, 1989; Diário da República – I Série – A N.º 211/99).

O termo “família” é derivado do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”. Este termo surgiu na Roma Antiga com o objetivo de designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legalizada (Aries, 1978). Porém, como refere Bayle *“a família de hoje, devido a mudanças socioculturais, tecnológicas, ambientais políticas e/ou religiosas interessa-se mais pela valorização da vida emocional e afectiva. Actualmente existem quatro gerações, a família está em plena mutação, não há coesão e solidez e os laços da fratria são aqueles que resistem à ruptura familiar e ao tempo”* (Bayle, 2008, p. 26). Ainda nesta linha de pensamento o Conselho Internacional dos Enfermeiros (CIE), designadamente através da Classificação para a prática de Enfermagem (CIPE) a família é definida como sendo um:

*“grupo com características específicas: grupo de seres humanos vistos como uma unidade social ou um todo colectivo, composta por membros ligados através da consanguinidade, afinidade emocional ou parentesco legal, incluindo pessoas que são importantes para o cliente. A unidade social constituída pela família como um todo é vista como algo para além dos indivíduos e da sua relação sanguínea, de parentesco, relação emocional ou legal, incluindo pessoas que são importantes para o cliente, que constituem as partes do grupo”* (ICNP, 2006, p.171)

Na mesma dimensão, também a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera que a definição de família *“não pode limitar-se a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum, deve ser encarado como família”*. Efetivamente a família comporta na sua organização um conjunto de elementos que interagem entre si, em que estes vão necessariamente sofrendo transformações e influências externas e internas.

Desta forma Broderick refere-se que

*“A Família é um sistema social aberto, dinâmico, com objectivos e autoregulado. Apresenta certas características – tais como a sua estruturação de género e geração – que o diferem de outros sistemas sociais. Além disto, cada sistema individual familiar está configurado pelas suas próprias características estruturais particulares (tamanho, complexidade, composição, estágio vital), pelas características psicobiológicas dos seus elementos individuais (idade, género, fertilidade, saúde, temperamento, etc.) e pela sua posição sociocultural e histórica num contexto mais amplo”* (Broderick, cit. por Fuster & Ochoa, 2000, p. 141).

O conceito de família remete para as noções de grupo, pertença e compromisso. Para alguns autores a família é uma *“união de pessoas que compartilham um projecto vital de existência em comum, o qual se quer duradouro, sendo nele que se geram fortes sentimentos de pertença a esse grupo, existe um compromisso pessoal entre os seus membros e estabelecem-se intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência”* (Palácios & Rodrigo, 1998, p.33). O mesmo sentido de pertença a um grupo em Martins. Como o autor menciona: *“a família é a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento e socialização, bem como para a formação da sua personalidade. É através da família que cada geração assume, em graus diversos mas sempre importantes, a sua responsabilidade para com os seus membros”* (Martins, 2002, p.111). Não obstante, Gameiro, quando faz referência à família, relata que nela existe *“uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados com os instrumentos criados pelo estudo dos indivíduos isolados. Conceitos importantes como o da personalidade não são aplicáveis ao estudo da família. A simples descrição dos elementos de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”* (Gameiro, 1992, p.187).

Por seu turno, Hanson define papel da família como “*um conjunto de expectativas sobre o que cada um deve fazer*” e dentro da família está presente uma série de papéis como por exemplo, o de marido ou de esposa (Hanson, 2005, p.94). Da mesma forma, Duvall e Miller definem os papéis como sendo “as expectativas de comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social”. (1985, p.77, cit. por Stanhope, 1999, p.502)

Porém o termo papel da família, por si só, não define o conceito família de forma consistente, uma vez que, ao longo da história da família foi objeto de mudanças e acompanhada de transformações económicas, religiosas, políticas e socioculturais do contexto em que se encontravam inseridas. Na opinião de Gimeno o conceito família não tem sido unívoco ao longo da história da humanidade. Pois podemos apurar discrepâncias substanciais entre os seus constituintes que se sentem parte integrante e ao mesmo tempo, verifica-se diferenças nos papeis e funções estereotipadas para cada um dos seus elementos e para a família no seu conjunto. (Gimeno, 2001)

Na visão de Saraceno, a família na atualidade caracteriza-se por uma grande diversidade de formas o que apela à revisão a dos diferentes modelos tradicionais (Saraceno, 1997). A revolução Francesa e a revolução Industrial são marcos que refletem as mudanças no termo da palavra família. Nesta altura, dá-se os casamentos laicos no ocidente e paralelamente com a industrialização, torna-se frequente os movimentos migratórios para as cidades maiores. Estas alterações demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias assemelham-se ao que existe atualmente na sociedade. Com a ingressão da mulher no mercado de trabalho, onde a educação com os filhos é partilhada com os contextos educativos. Do mesmo modo, os idosos deixam de contar com o apoio incondicional das famílias nos moldes pré-Revolução Francesa e Industrial, sendo entregues aos cuidados de instituições (Moreira, 2001).

Moreira alude que, nesta altura, a família era definida como um “*agregado doméstico (...) composto por pessoas unidas por vínculos de aliança, consanguinidade ou outros laços sociais, podendo ser restrita ou alargada*” (Moreira, 2001, p. 22). Deste modo, verifica-se aqui nestas duas perspetivas o reflexo da transição entre o período anterior às revoluções e o atual do conceito de família que até então era representada por referências alargadas com vínculos de aliança matrimonial. A cultura Ocidental é o reflexo desta situação, a partir da revolução Industrial os limites alargam-se associam-se assim responsabilidades equiparadas a cada progenitor, orientando-se

estas funções cada vez mais, para a proteção dos filhos. Estas transformações cristalizaram-se em configurações familiares, favorecendo a tolerância e a valorização da diversidade (Gimeno, 2001).

Para Maxler e Mixler, a família não é mais do que um grupo primário, onde é privilegiada a convivência intergeracional, onde as relações de parentesco *são existentes de experiências de intimidade que se prolonga no tempo* (Maxler e Mixler, cit. por Gimeno, 2001). Por conseguinte, a família pode ser considerada como uma unidade social, que possui uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo nas questões culturais, embora com as mesmas raízes universais (Minuchin, 1990).

Na perspetiva de Leandro a *“família tem sido moldada pelas sociedades, os seus sistemas económicos e culturais e as religiões, mas que também ela, através do processo de socialização dos indivíduos, concorre simultaneamente, para a reprodução e dinâmicas das sociedades”* (Leandro, 2001, p.51).

A este propósito, Minuchin refere que de facto a família organiza a sua dinâmica para cumprir duas funções básicas: uma a nível interno e outra a nível externo. No que respeita à função interna, esta engloba a socialização dos filhos tendo em conta a proteção material e psicossocial dos seus membros. A nível da função externa, esta contempla a socialização/adequação cultura (Minuchin, 1979).

Ainda dentro deste prisma, Relvas afirma que *“a família terá que resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individualização/autonomização dos seus elementos”* (Relvas, 1996, p.17).

Nesta sequência, a definição de Gameiro adquire todo o seu significado: *“a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”* (Gameiro, 1992, p.187).

Segundo Alarcão a família é

*“um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda um espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade... numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencemos àquela e não a outra família”* (Alarcão, 2000, p. 35).

Em termos concretos passou-se de uma família onde os laços afectivos eram quase inexistentes, para outra que privilegia a intimidade e a afectividade entre os seus membros. Do mesmo modo, no que diz respeito à criança as interações e relações familiares tornaram-se dominantes, uma visão que afasta da lógica autoritária de

obediência cega aos pais, dando lugar perspectivas mais democráticas na relação entre pais e filhos. Aliás Áries diz-nos que “ *a família passou a ser aquilo que antes não era: um lugar de afeição necessária entre esposos e entre pais e filhos*” (Áries, 1988, p. 12).

Donati numa abordagem relacional percebe a família como uma relação social com “ *referência simbólica e intencional que coneta sujeitos sociais na medida em que atualiza ou gera um vínculo entre eles*” (Donati, 2008, p. 25).

Tendo em conta estas perspectivas, podemos dizer que de facto a família é um núcleo que envolve relações de proximidade onde se verifica e prevalece contatos íntimos e afetivos. Efetivamente, a família é um espaço privilegiado onde o sujeito realiza aprendizagens significativas, que vão necessariamente facilitar e contribuir para a sua integração na sociedade.

Rodrigo e Palácios, consideram que a família é um objeto de estudo complexo e dinâmico, que não facilita a sua análise a nível científico (Rodrigo e Palacios, 1998). A família é portanto, um espaço privilegiado de aprendizagens fundamentais com dimensões significativas e pertinentes da interação social como: os contatos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais (Alarcão, 2002).

Alarcão menciona que “ *A família (...) é o espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade... numa trama de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família*” (Alarcão, 2002, p.37).

Tem-se assistido na sociedade atual a fatores de mudança que têm influenciado direta e indiretamente a estrutura familiar. Estes fatores são visíveis e refletem-se em vários domínios, por exemplo, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, que recusaram limitar-se ao domínio restrito do lar familiar e aos únicos papéis de esposa e mãe, a adesão a novas normas e representações sociais, que se refletiram na alteração dos comportamentos sexuais e conseqüentemente na adoção de práticas contraceptivas e o recurso ao divórcio, no aumento da longevidade que se traduz numa inversão da pirâmide demográfica, levando as gerações mais novas a terem cada vez menos representantes, e a própria diminuição da fecundidade dos casais, que é acompanhada por um menor número de casamentos e de taxas de fecundidade.

A família já não é considerada aquela instituição com um grande número de elementos incluindo aqui as figuras principais de referência nesta dinâmica, onde estava presente o pai, a mãe, e a respetiva prole. Atualmente, esta deverá ser perspectivada no

plural – as famílias – no sentido em que é constituída por variadas formas (nuclear, alargada, monoparental, reconstituída, unitária, etc.) que têm em comum serem “*um grupo de pessoas ligadas por laços de parentescos cujos membros adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças*” (Almeida,1995). Desta forma, “*a família contemporânea tem-se tornado relacional na medida em que investe, insistentemente, no afectivo e na qualidade das relações intrafamiliares*” (Leandro, 2001, p.137).

Neste sentido, Bayle “*a família nuclear já não é modelo de referência, tendo aparecido desde os anos de 1970 outras noções, como família separada, reconstituída e família monoparental*” (Bayle, 2008, p. 44). Gottman, refere-se ao tempo como sendo um aspeto importante para compreender a realidade familiar, as expectativas de futuro e história, dando-lhe identidade. (Gottman,1992). Utilizar-se a palavra sistema ao invés de grupo, acarreta uma série de implicações, acima de tudo de interdependência e reciprocidade no funcionamento dos seus membros. Aqui podemos, incluir as interações que são manifestadas ao nível da aproximação, através de demonstrações de afeto que se vão refletir na expressão de sentimentos positivos como: carinho, ternura, amor, confiança, lealdade, admiração, atração, apoio, etc., Desta forma, estes sentimentos positivos vão contribuir para a satisfação pessoal e desenvolvimento dos membros da família, bem como para a expressão da intimidade, fusão, mutualidade. Não obstante, nas interações familiares também pode ser expressado o distanciamento, estando aqui patente, emoções negativas entre as quais: rejeição, ciúme, rivalidade, etc, que conduzem a normalmente a relações conflituosas, em que os laços que interligam os membros da família tornam-se invisíveis, provocando sofrimento e conflito.

Na perspetiva da Psicologia, Andolfi refere que a família é um “*sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais (...) é um sistema entre sistemas*” (Andolfi,1981, p. 19-20 cit, por Alarcão, 2006, p. 40). Por sua vez, Sampaio e Gameiro definem o termo família como “*um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados*” ( Sampaio & Gameiro 1985, p. 11-12 cit. por Alarcão, 2006, p. 39).

Tendo em conta que os indivíduos compõem esta estrutura, a família insere-se numa perspetiva evolutiva atingindo o seu ciclo vital. Por outras palavras, a família nasce, cresce, amadurece, e como é natural reproduz-se em novas famílias, fazendo o



seu término no seu ciclo vital com a morte dos membros que por lógica a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos familiares.

Relvas, relativamente a este aspeto diz que

*"o desenvolvimento familiar reporta-se à mudança da família enquanto grupo, individuais, ao nível de três componentes: funcional, desenvolvimental e estrutural. Contudo, o carácter desenvolvimentista desta abordagem reside especificamente na identificação de uma sequência previsível de transformações na organização da vida familiar, em função do cumprimento de vital e essas tarefas caracterizam as suas etapas"* (Relvas,1996, p.16).

Ao consideramos os pais não só como promotores do desenvolvimento dos seus filhos, mas também como sujeitos que estão eles próprios em desenvolvimento, emerge uma série de funções da família, enquanto cenário: primeiro é um espaço onde se constroem pessoas adultas com uma determinada autoestima e um determinado sentido de si mesmo, e que experimentam um certo nível de bem-estar psicológico na vida quotidiana face aos conflitos e situações stressantes; segundo de preparação onde se aprende a encarar desafios, assim como, a assumir responsabilidades e compromissos que orientam a ação dos adultos para uma dimensão produtiva, plena de realizações e projetos integrados no meio social; terceiro de encontro entre gerações, onde os adultos ampliam os seus horizontes vitais formando uma ponte entre o passado (geração dos avós) e o futuro (geração dos filhos); quarta, de apoio social para as diversas transições vitais que o adulto vai realizar (procura de parceiro, de trabalho, de casa, de novas relações sociais, reforma, morte, etc). (Palácios & Rodrigo, 1998)

Na perspetiva de Hanson *"a função familiar é o objectivo que a família serve em relação ao indivíduo, a outros sistemas sociais e à sociedade."* (Hanson,2005, p. 90). A função familiar resulta da estrutura familiar, porém, a estrutura pode realizar diferentes funções. O autor refere que *"a família, como uma unidade, desenvolve um sistema de valores, crenças e atitudes face à saúde e doença que são expressas e demonstradas através dos comportamentos de saúde-doença dos seus membros (estado de saúde da família)"* (Hanson, 2005, p.503).

Guerreiro refere que *"ajudar o indivíduo família e comunidade a desenvolver as suas potencialidades de forma a aumentar as suas capacidades na satisfação das suas necessidades e na promoção de mecanismos de adaptação às mudanças da vida"* (Guerreiro, 2003, p.82).

A família moderna não é mais do que um pilar que contempla a sociedade, onde está em jogo a redefinição de valores, padrões de comportamento de cada sujeito que a compõe. Os núcleos familiares são influenciados significativamente pelos outros constituintes da sociedade em geral, a escola, ambientes de trabalho, comunidades

religiosas, mass média, espaços formativos e informativos que naturalmente podem influenciar e/ou introduzir na comunicação familiar momentos de discussão e/ou conflito. A família atual é desafiada a cada momento pelos imprevistos, pelas indecisões, pelas conjunturas socioeconómicas e pelas aspirações de consumo, sendo necessário uma reestruturação quase diária das razões pelas quais é importante manter e fazer perdurar no tempo a convivência, a partilha, as angústias e as relações de afeto.

## 6. Famílias Multiproblemáticas

Tendo como base as diferentes perceções sobre a família, abordadas no ponto anterior, parecer-nos ser necessário reconhecer que a sociedade requer que a família reúna competências básicas e necessárias, com vista a promover a proteção dos seus membros, a sua integração social, e que assegure a continuidade através da sua identidade. Para isso, a família gere uma rede de afetos, e transmitindo paralelamente, regras, limites, valores, princípios, que assentem num projeto de vida, onde ambos os progenitores desempenham diferentes papéis e tarefas. Neste sentido, a literatura tem direcionado a sua atenção para tópicos relacionados com a competência das famílias, utilizando para isso, diferentes designações. Na perspetiva de Ausloos, o autor refere nomeadamente que todas as famílias possuem recursos e competência para fazer face às crises evolutivas, constituindo-se como núcleos que diariamente resolvem problemas (Ausloos, 2003).

Gameiro alude que “ *A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexibilidade relacional desta, estrutura*” (Gameiro cit. In Relvas, 1996, p. 11). Não obstante, e introduzindo aqui o conceito que nos interessa propriamente explorar sob o ponto de vista teórico, de famílias multiproblemáticas, é necessário perceber esta realidade e contextos com outras lentes de preocupação. Para Linares, a família multiproblemática “ *não se define pela presença de um sintoma preciso mas, antes, por uma forma de estar e de se relacionar, que implica uma série de problemas que afectam um número indeterminado de elementos, em margens qualitativa e quantitativamente muito amplas*” (Linares, 1997, p. 37). Já Goleman caracteriza estas famílias da seguinte forma: normalmente os elementos possuem escassez de recursos a

nível emocional que se retrata no desenvolvimento das suas próprias emoções e por consequência as emoções dos outros, Apresentam, dificuldade em gerir as suas emoções vivendo cada momento. Normalmente, reagem sem compreender ou sem contextualizar os momentos e/ou as situações (Goleman, 1997). Sousa menciona, “...as famílias multiproblemáticas revelam um mundo desorganizado e confuso, em que as emoções assumem supremacia” (Sousa, 2005, p. 13). A nível estrutural são famílias que apresentam uma indefinição e instabilidade, levando a sua desorganização a vários níveis: definição de tarefas, funções até às regras de relacionamento (Sousa, 2005). Como menciona Linares, estas famílias “ilustram o paradoxo de que as mais deterioradas condições de vida podem, quase simultaneamente, ter efeitos destrutivos ou inócuos para quem a elas está submetido” (Linares, 1997, p. 37).

Por sua vez, as famílias multiproblemáticas têm constituído um dos maiores desafios e preocupação na área social e posteriormente na área da saúde mental (Sousa, 2005). Aliás, no domínio da sociologia Linares caracterizava estas famílias com baixo estatuto socioeconómico estando normalmente no limiar da pobreza, não direcionando esta definição com o intuito de explicar relações interpessoais sociais e familiares (Linares, 1997). Contudo, como refere Cancrini este conceito foi absorvido pela saúde mental descrevendo as características destas famílias com enormes dificuldades em gerir os seus recursos económicos, verificando-se uma tendência para situações cíclicas de bem-estar alternadas com dificuldades extremas (Cancrini, et al, 1997).

Historicamente, este conceito surgiu nos anos cinquenta, onde a família patriarcal sobrevivia da agricultura tendo nessa altura práticas comunitárias que se pautavam por o trabalho nos campos, onde as dinâmicas eram caracterizadas por partilha de tarefas e espaços com os vizinhos, normalmente vivendo em contexto comunitário. Porém, esta concetualização de família entrou em crise com a introdução da industrialização, pois verificava-se a necessidade de massivamente se deslocarem para as cidades (Linares, 1997, Sousa, 2005). Nesta altura, quer a especialização artesanal, quer a vinculação à terra, bem como, a diminuição da marginalidade, deixam de constituir condições para a ocupação laboral, assistindo-se assim, ao aumento da inserção profissional dos indivíduos socialmente desfavorecidos (Linares, 1997). Paralelamente a isto, verifica-se a conjugação de uma nova configuração “de famílias compostas por um núcleo parental único e com um número variável de filhos “ (1997, p. 24), uma vez que, existe a presença de concentração das famílias mais desfavorecidas nos bairros periféricos e nos centros urbanos a existência das classes médias (Linares, 1997).

Por conseguinte, esta nova tipologia de família, e como refere Segalen, estava adaptada à “*organização restrita do espaço*” da cidade, encaixando-se perfeitamente na metáfora da produção, central no industrialismo (Segalen, cit in Linares, 1997, p. 24).

Linares advoga mesmo que se verifica esta concentração urbana dando lugar ao desenraizamento e a uma nova conceção de casal e da intimidade. Os centros urbanos expandem-se amplamente diluindo os limites à sua volta, surgindo novos valores culturais, para além disto, estes espaços são ocupados quase exclusivamente pela população carenciada, onde existe a escassez de recursos económicos e sociais. Deste modo, verifica-se profundas modificações nos modelos familiares, denotando-se quer a, relativização dos vínculos matrimoniais quer o aumento dos divórcios e reconstrução familiar. Contudo, as famílias reconstituídas são aquelas que melhor se adaptam à pós-modernidade a nível da capacidade de consumo (Linares, 1997).

Não obstante, as famílias multiproblemáticas acabam por ser símbolo desta nova configuração de sociedade, onde as mesmas se revelam pouco produtivas e ambíguas relativamente ao consumo, nomeadamente revestem-se de escassez de bens de primeira necessidade, como a alimentação, vestuário, entre outros. Para além disto, estas famílias tornam-se visualmente identificadas por acederem à necessidade de consumirem serviços públicos, existindo uma relação simbiótica entre ambas as instâncias, promovendo a dependência destas famílias face aos serviços sociais (Linares, 1997).

A este respeito, Felzenszwalb (1991) afirma que as famílias multiassistidas apresentam “*uma luta difícil pela sobrevivência na sociedade e, nesta cruzada, acumulam relações com vários serviços sociais (...) são muitas vezes vítimas de múltiplas circunstâncias sociais, particularmente de condições económicas muito difíceis, uma ausência de participação e de integração na comunidade e um sentimento de inferioridade, de dependência e de desespero*” (Felzenszwalb, 1991, p. 337-338).

Perante tal situação factual associada ao desenvolvimento industrial, o papel desempenhado pelo Estado requer alterações no seu seio, despoletando assim, um Estado de Providência que se apoia em ideias/obrigações de solidariedade que passam por intervir na privacidade das famílias mais desprotegidas assegurando-lhes apoio. (Sousa, 2005), já que estas tipologia de família, “*aos olhos sociais não cumprem as suas tarefas familiares*” (Sousa, 2005, p. 15).

Fazendo uma alusão às diferentes formas de percecionar este tipo de famílias, podemos observar que a própria designação do conceito remete-nos para o pensamento de indivíduos com fracos recursos, que acumulam a vivência de múltiplos problemas.

Porém, a sua especificidade está em revelar famílias cuja as suas interações apresentam-se como caóticas, as quais se encontram em todos os grupos sociais, culturais e económicos, sendo que as famílias com fracos recursos ou privadas deles acabam por estar mais visíveis e expostas na comunidade vigente, e por conseguinte, são alvo de intervenções por parte dos serviços sociais (Sousa, 2005).

Weizman refere que esta configuração de família multiproblemática diferencia-se pela presença de um ou mais sintomas sérios e graves que normalmente tendem a prolongar-se no tempo e no espaço de forma intensiva (Weizman, 1985, cit in Sousa, 2005).

A este propósito Madsem alerta que esta questão tende a designações se tornem “*profecias auto-confirmatórias*” (self-fulfilling prophecy). O autor diz-nos que quando “*se observa as famílias através de rótulos tão pejorativos, deformamos a riqueza e complexibilidade presentes nas suas vidas, e denegramos do trabalho do profissional.*” (Madsem, 1999, p. 2)

Face a este conjunto de reflexões teóricas, resultante de várias pesquisas, cujo foco de atenção recai na forma estrutural de organização e modalidades relacionais estabelecidas como meio que compõe as famílias, surgiram um conjunto de designações de famílias multiproblemáticas. Neste sentido, desatacam-se as seguintes: Voiland refere-se a “*famílias associadas*” dando relevância a nível dos comportamentos familiares desviantes socialmente (1962); Minuchim et al falam-nos de “*famílias desorganizadas*” ou “*desmembradas*”, percecionando-as as suas fronteiras familiares com limites difusos ou indefinidos (1967); Powel e Moncham, abordam esta temática relacionando-a como “*famílias isoladas*” onde se verifica um isolamento social, bem como, a ausência de apoios em situações de crise, referindo que estas circunstâncias são independentes da classe social. (1969); Aponte designa por “*famílias sub-organizadas*” dando importância aos aspetos disfuncionais de caráter estrutural, verificando-se aqui, uma falha no desempenho dos papéis sobretudo, no sub-sistema parental. (1976,1981); Thierny caracteriza por “*famílias excluídas*”, percecionando-as pelo aspeto da separação a nível da relação social, parental e institucional (1976); Kagan e Schlosberg, fala-nos de “*famílias em permanente crise*”, sublinhando que estes encontram-se constantemente em crise, não se verificando períodos de estabilidade. (cit in Sousa et. al. 2007); Minuchim remete-nos para as “*famílias multicrise*”, onde está patente, vivências familiares pautadas por sucessivas crises. (1998); por fim, Summer et al, propõem outro tipo de designação de “*famílias multidesafiadas*” dado terem de

enfrentar múltiplos desafios ou necessidades de mudança no seu percurso de vida, estando latente um sentimento crónico de crise (in Alarcão, 2006, Cancrini, et al, 1997, Sousa, 2005, sousa et al, 2007).

Tendo em conta esta diversificação de designações, Cancrini et al, operacionalizaram o conceito de “famílias multiproblemáticas” propondo seis critérios:

*“-Presença simultânea de comportamentos problemáticos estruturados, estáveis no tempo, em pelo menos dois elementos do mesmo sistema familiar, e suficientemente graves para justificarem uma intervenção externa;”*

*”-Grave insuficiência por parte dos pais, no desenvolvimento das actividades funcionais e afectivas necessárias para assegurar um adequado desenvolvimento da vida familiar;”*

*”-Reforço recíproco entre o primeiro e o segundo aspecto;”*

*“-Labilidade das fronteiras, inerente ao facto dos elementos incapazes do sistema serem substituídos parcialmente pela presença de profissionais/figuras externas à família;”*

*“-Estruturação de uma relação de dependência crónica da família face aos serviços externos, criando-se as condições para o desenvolvimento de um equilíbrio inter- sistémico;”*

*“-Desenvolvimento de comportamentos sintomáticos característicos nos pacientes identificados, tais como a toxicodependência de tipo D (sociopática) “(Cancrini, cit. in Cancrini et al., 1997, p.52).*

Tendo por base esta designação vai-se optar aqui por falar de “famílias multiproblemáticas”. Quando falamos de família, ela remete-nos para as questões do funcionamento de relações que ligam os membros entre si, e neste aspeto inclui-se aqui, as formas de demonstração de afeto, modos de resolver os problemas, desempenho nas tarefas quotidianas, entre outros. Contudo, as famílias variam em função de consistência destes padrões e /ou tipo de competências reunem na evolução das relações entre si. Desta forma, é essencialmente através deste funcionamento que se pode constatar que tipo de interações são estabelecidas a respeito das regras, das atitudes que contribuem ou não para o bem-estar biopsicossocial, tipo de comportamento (securizante/conflituoso), para além de ser possível verificar aqui, se este funcionamento social é favorecido ou anulado.

A este nível Sousa, faz referência e privilegia as funções familiares, comunicação, organização, história, ciclo de vida familiar, economia familiar, redes sociais, recursos e competências (Sousa, 2005).

Segundo Weizman nas famílias multiproblemáticas as funções escasseiam em termos de objetivos familiares, emergência e sobrevivência (Weizman, 1985, cit in, Sousa, 2005). Alarcão refere que desta situação resulta que as funções sejam executadas de forma bastante insatisfatória tanto em termos de ordem mais organizativa como em termos relacionais. (Alarcão, 2000)

Tendo em conta as afirmações anteriores, Sousa menciona que este panorama acaba por estimular a procura de figuras externas ao núcleo familiar com o objetivo de

ser suprimido as necessidades. Por sua vez, esta figura acaba por diminuir a dedicação da própria família aumentando sentimentos de incompetência. A autora diz-nos que, neste tipo de famílias como a hierarquia de poder se encontra comprometida pela não ascensão da liderança a nível do subsistema parental, os aspetos desorganizacionais são levados ao extremo, não se verificando o exercício e/ou distribuição de poder nas frequentes passagens ao ato. Estas circunstâncias acabam por se refletir numa desorientação disciplinar verificando-se alternância entre a permissividade e autoridade rígida, assim como a ausência de assertividade (Sousa, 2005).

Em termos de emoções, estas são pautadas pela ausência de competências de refletir o que geralmente gera agressão (verbal e não-verbal), sucedendo-se a acontecimentos descontrolados onde existem zangas e reconciliações. Normalmente os membros que constituem estas famílias partilham pouco as emoções, pois verifica-se poucos ritos familiares, ou seja, as emoções são intensas quanto desorganizadas no individual acabam por divergir no grupo (Sousa, 2005).

Ainda a mesma autora advoga que, nas questões comunicacionais estas apresentam-se caóticas devido à pobreza emocional das mensagens e a ausência de diretividade e clareza. (Sousa, 2005)

Espstein et al, referem por exemplo que este tipo de famílias tendem a comunicar com mensagens vagas e não dirigidas à pessoa-alvo. Este tipo de forma comunicacional associa-se nomeadamente aos vários problemas familiares entre os quais: conflitos na resolução afetiva de problemas, ausência de intimidade e frágil ligação emocional (Espstein, et al, 1993).

Nos aspetos afetivos, Weizman recorda que estas famílias se caracterizam por relações que variam entre dois extremos: ou apresentam muita qualidade e proximidade ou total ausência e inexistência de empatia, uma vez que, estas interações são dominadas pela pobreza de afetos; ou negatividade, ou culpabilização, e/ou críticas constantes entre os seus membros (Weizman, 1995).

Blanfiel refere que, existe uma dificuldade na compreensão das mensagens e incapacidade de prespetivar o futuro controlando os impulsos, vivendo no aqui e agora (Blanfiel, 1970).

Sousa lembra que este estilo comunicacional se reflete nas questões organizacionais onde o espaço físico da família não possui identidade. (Sousa, 2005) Alarcão expõe que o espaço habitacional encontra-se despido de valor relacional, privacidade e intimidade. Por exemplo, o espaço não é delimitado para cada membro.

Para além disto, a família não se rege por horários, relógios, calendários e por rotinas (Alarcão, 2000). Cancrini, Gregório e Nocerino falam que os espaços habitacionais comportam esta falta de delimitação do espaço para além da precariedade e abandono (Cancrini, Gregório & Nocerino, 1997, cit in Sousa, 2005).

Fulmer menciona, outro tipo de simbologia neste tipo de famílias, que é o facto da inexistência de uma carreira profissional, onde esta não é percecionada como sinónimo de realização pessoal ou possibilidade de contactos sociais tendo em vista a possibilidade de sentirem-se ativos e/ou autosuficientes (Fulmer, 1989). Relativamente a este aspeto é aqui equacionado apenas a importância de terem acesso ao mesmo tipo de salário, assim como, estímulo e estatuto social. Para além disto, é visível, nestas famílias, uma grande dificuldade em gerir os recursos e definir prioridades, existindo uma grande tendência em consumirem serviços sociais, apoios comunitários para além de enverdarem, muitas vezes por atividades ilegais. Em termos dos serviços sociais esta relação de dependência tem um caráter ambivalente, uma vez que, se tende a ocultar informações aos técnicos (Alarcão, 2000, Linares, 1997, cit in Sousa 2005).

No que respeita às redes sociais Warren caracteriza estas famílias multiproblemáticas como sendo homogêneas, fechadas, instáveis com tendência para serem dominadas por parentes críticos e pouco apoiantes (Warren, 1980). As suas redes de relações são estabelecidas com indivíduos com historial de vida similar, para além, de não possuírem relações de proximidade em termos de envolvimento na resolução de problemas, tendendo a ser distantes ao nível funcional (Welmam, 1990).

Weizman refere mesmo que estas famílias vivem problemas sucessivos muitas vezes com contornos aparatosos estando paralelamente em risco permanente de produzirem sintomas de desintegração que prejudicam de tal maneira, que os aspetos positivos no núcleo familiar acabam por ficar ofuscados (Weizman, 1985). Não obstante, quer os recursos quer as competências, acabam por serem difíceis de se visualizar, principalmente de serem valorizados por parte de elementos externos à família.

Linares e Alarcão, dizem que apesar destas dificuldades as famílias possuem competências, é comum ainda se encontrarem reservas de lealdade e dependência, embora à sua maneira. Muitas vezes, a própria comunidade, vizinhos conhecidos tornam-se um sistema de apoio, constituindo aqui, mecanismos protetores e reparadores de algumas funções da família (Linares, 1997, Alarcão, 2000).



Corroborando esta ideia Sousa refere mesmo que este tipo de famílias atraem a solidariedade informal, tendo estas redes de apoio um papel de auxílio a nível emocional instrumental, educacional, entre outros (Sousa, 2005).

A este propósito, e de acordo com Sousa

*“procuram-se os problemas e nunca as competências existentes nas famílias (...) através de uma função coerciva (fazer com que as pessoas se comportem como deve ser).” (Sousa, 2005, p. 107) Por sua vez, a mesma autora alude que a intervenção junto destas famílias deveria passar pela “valorização da competência (...)” que “é uma estratégia de capacitação das famílias, o que significa aceitar, que são os clientes os mais aptos a definir e a compreender, as suas necessidades, atualizar os seus recursos, a gerar o desenvolvimento, partilhando o saber-fazer com os outros e gerindo os recursos de suporte da comunidade (...), pois (...) os profissionais devem reconhecer-se como catalizadores da mudança, não substituem a família nas suas funções, mas ajudam-na a reconhecer padrões disfuncionais e explorar novas possibilidades de relacionamento. Capacitar a família, implicar, potenciar as sua competências explorando-as e valorizando-as” (Sousa, 2005, p. 103 e 107).*

Tendo em conta todas estas abordagens Linares relembra que a família multiproblemática *“não se define pela presença de um sintoma preciso mas, antes, por uma forma de estar e de se relacionar, que implica uma série de problemas que afectam um número indeterminado de elementos, em margens qualitativa e quantitativamente muito amplas”* (Linares, 1997, p. 37). O autor refere ainda que, nestas famílias, não há um paciente identificado multiproblemático, mas sim, numerosas figuras problemáticas que podem sobrepor-se ou alternar-se, sendo o seu papel mais ou menos evidenciado. Assim, os sintomas individuais têm um papel secundário face ao sintoma familiar, caracterizado pela *“tendência para a desorganização e para o caos”* (Linares, 1997, p. 38).

Tendo em conta a panóplia de problemas e pessoas envolvidas, é frequente que estas famílias sejam apoiadas por um conjunto de serviços, os quais devem ser tidos em conta como já foi referido anteriormente, para que os comportamentos e relações evidenciados sejam contextualizados (Alarcão, 2002).

## 7. Políticas Sociais para as Famílias

Tendo em conta que esta investigação foi desenvolvida no Centro de Apoio à Vida e sendo esta estrutura considerada em termos legais uma política social dirigida às famílias, neste capítulo pretendemos fazer uma alusão à importância das políticas

sociais no nosso país, assim com, apresentar em termos de legislação a razão que esteve na base da criação deste equipamento pela Segurança Social.

Mazzicafredo menciona que, *“o elemento social da cidadania não se refere à capacidade de executar direitos de cidadani, mas às possibilidades de atribuição de recursos e capacidades necessárias ao exercício desses direitos”* (Mozzicafredo, 1997, p. 182).

A este propósito Fernandes advoga que *“Há crise de cidadania quando está em causa a dignidade igual para todos sem esta igualdade de dignidade e, conseqüentemente, de direitos, não é possível pensar e viver a democracia”* (Fernandes, 1994, p. 46). Por conseguinte, a introdução de direitos sociais nas sociedades ocidentais têm contribuído para dar a cada indivíduo condições de vida independentes da sua situação com o mercado de trabalho, o que tem permitido evitar fazer a cada cidadão uma simples mercadoria sujeita a troca mercantil. Não obstante, os direitos sociais aparecem posteriormente com a emergência do Estado-providência e dos encargos assumidos pela sociedade. Relativamente a isto Pereirinha indica que *“entende-se a política social como uma forma de actuação das políticas públicas com a finalidade de garantir o bem-estar social, através da consagração de direitos sociais e das condições necessárias à sua realização na sociedade”* (Pereirinha, 2008, p. 21). Estes princípios de Estado de bem-estar social vão ao encontro dos ideais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que em 10 de dezembro de 1948, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem, onde são afirmados no seu preâmbulo considerações que incluem o

*“reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constituindo o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (...) que na carta os povos das nações unidas proclamam de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o processo social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla”*.

Aliás a mesma Declaração contempla no seu artigo 25º que

*“toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar a sua família, a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.”*

Sousa refere nomeadamente que *“as políticas sociais constituem instrumentos de intervenção que o Estado desenvolve para proporcionar bem-estar e protecção*

*social dos cidadãos e incluem tanto acções de prevenção de risco social quanto de resolução de problemas sociais já declarados” (Sousa et al, 2007, p. 85).*

O Estado de Providência em Portugal surgiu tardiamente e num contexto de menor prosperidade económica e fiscal. De facto, o desenvolvimento do Estado de Providência em Portugal manifestou-se na implementação e concretização das

*“políticas sociais gerais e compensatórias de protecção de determinados segmentos da população” na “implementação de políticas macroeconómicas e de regulação da esfera económica privada, intervindo nas disfuncionalidades das regras do mercado, bem como, no estabelecimento de “formas de conciliação, isto é, institucionalizando a concertação entre parceiros sociais económicos em torno dos grandes objectivos, como o crescimento económico e a diminuição das desigualdades sociais” (Mozzicafredo, 1997, p. 32).*

Mozzicafredo percebe as políticas sociais em Portugal como sendo descontinuas, fragmentadas e setoriais, uma vez que, têm sido muito orientadas no sentido de resolverem situações de forte necessidade, designadamente através dos vários tipos de pensões e das prestações sociais. Para além disto, *“o processo de estruturação do modelo de Estado-providência parece ser tanto a consequência da mobilização política e social, como a resposta do sistema político às necessidades de gestão do desenvolvimento económico e social” (Mozzicafredo, 1997, p. 32).*

Porém, o surgimento das políticas sociais em Portugal foi historicamente condicionado pelo desenvolvimento das formas de Estado. Enquanto que, nos países mais avançados da Europa sobretudo, na França, surgiram mecanismos estatais de resposta aos problemas sociais, em Portugal o próprio Estado apresentava uma fragilidade política e financeira que acabou por comprometer os mecanismos de ação social tornando o país a este nível um dos mais “atrasados” da Europa.

A este respeito, Santos refere nomeadamente que o modelo Português de política social é caracterizada por uma cobertura insuficiente dos serviços de apoio à família e à comunidade. O autor argumenta que a sociedade terá sido compensada por algumas formas de “sociedade-providência”, bem como pelo papel da família (Santos, 1995 e 1999). Ainda a este respeito, o autor define *“sociedade-providência” como o conjunto de “redes de relações de interconhecimento, de reconhecimento mútuo e de ajuda baseadas em laços de parentesco e de vizinhança, através dos quais pequenos grupos sociais trocam bens serviços numa base não mercantil” ( Santos, 1995, p. 46).* Segundo Carreira

*“as políticas sociais são uma aquisição recente das sociedades industrializadas e desenvolvidas dos países capitalistas. Iniciaram-se na Europa nos fins do séc. XIX, e vigoram num número muito reduzido de países de outros continentes. Pressupõem uma razoável capacidade de organização social e económica, viável onde o desenvolvimento tenha ultrapassado certos limites mínimos. E a sua necessidade,*

*em geral, só se faz sentir premência quando alguns problemas sociais atingem uma fase de aguda deteriorização, decorrente do próprio desenvolvimento”* (Carreira, 1996, p. 19).

Em termos retrospectivos, podemos ver nas políticas sociais em Portugal alguns marcos históricos que, ao longo do tempo levaram a que estas atingissem um papel preponderante, nomeadamente nos domínios do emprego e da segurança social. A intervenção do estado passou, cada vez mais, de um mero reconhecimento do direito para a prossecução de respostas concretas, com vista ao pleno exercício, sendo esse o papel das políticas sociais, o de garantir a sua efetivação e o bem-estar social.

Guibentif, fala-nos de dois marcos históricos na evolução das políticas sociais em Portugal, uma a própria revolução do 25 de Abril de 1974, marcando aqui uma diferença entre este período e o período referente ao Estado Novo. Para além desta evolução, um outro marco esteve relacionado posteriormente com a adesão à Comunidade Europeia. Aliás, com a nova constituição de 1976, nesta altura são reconhecidos novos direitos entre os quais salienta-se: *“direito à segurança social e à protecção social, conferindo ainda ao Estado a organização, co-organização e financiamento de um sistema de segurança social unificado e a descentralização e a promoção de um serviço de saúde universal, livre e nacional.”* (Guibentif, 1996, p. 219) Na constituição de 1976 foi reconhecido também a participação ativa das associações sindicais e/ou outras organizações representativas das classes trabalhadoras, no que se refere à implementação de medidas de segurança social, tem aqui destaque as instituições particulares de solidariedade social (IPSS), regulamentadas por lei e sujeitas à fiscalização do próprio Estado. Entre o período de 74 até aos anos 80 a intervenção do estado era de tipo social democrata, baseado num regime de proteção universal. Regime esse que se baseava no pressuposto de que toda a sociedade era coberta pelo regime contributivo, pelo regime não-contributivo, ou pela ação social. Ainda nesta linha de evolução, os anos 80 foram considerados mais estáveis a nível político, o Estado na tentativa de procurar dar continuidade às reformas políticas-institucionais, consequente do desafio da integração do país na CEE, surge a criação do Conselho de Concertação Social e a promulgação da lei de bases da segurança social (Lei nº 28/84 de 24 de Agosto). Esta lei tem como objetivo intervir nas questões laborais, salariais e na proteção social dos trabalhadores, numa lógica de parceria das decisões com o impacto na vida dos cidadãos. No fundo, trata-se de um instrumento capaz de incluir formas de proteção social, onde estavam enunciados vários princípios entre os quais: o princípio da universalidade, unidade, igualdade, descentralização, garantia judiciária,

solidariedade e participação. Aires refere que *“após a revolução democrática foi possível avançar para um novo modelo de protecção social, assistindo-se a uma crescente responsabilização do Estado e simultaneamente, a um maior dinamismo da sociedade civil em relação aos grupos socialmente desfavorecidos assumindo maiores responsabilidades ao nível das prestações de serviços e respostas sociais”* (Aires, 2005, p. 115).

Rodrigues advoga que

*“o âmbito da intervenção do Estado foi-se progressivamente alargando, ultrapassando a área da segurança social para outras igualmente relevantes para garantir o bem-estar social dos indivíduos: a educação, a saúde, a habitação, os equipamentos sociais, o emprego, a economia, entre outros.” O Estado-providência tinha como principais funções garantir uma correcção dos desvios do mercado e introduzir uma lógica universalista de cobertura dos riscos sociais e uma lógica de redistribuição dos rendimentos e dos benefícios, no sentido da defesa da cidadania e da própria democracia”* (Rodrigues, 2010, p. 71).

Nos anos 90 o Estado assume um papel proativo em relação à protecção social, adoptando um conjunto de medidas que vieram a dar corpo a uma nova geração de políticas sociais *“ políticas e medidas que para além de assegurarem um sistema de protecção de garantia de direitos, têm subjacentes como componentes estratégias de actuação o princípio da multidimensionalidade e o da territorialidade, significando que a resposta procura ser integrada, quer na sua forma, cruzando intervenções sectoriais e agentes públicos e privados, quer nos níveis de intervenção cruzando nível nacional como o local”* (MSSST, 2003). Capucha salienta inclusivamente que a implementação das novas gerações a nível das políticas sociais no nosso país exige que se atue não *“ apenas junto das pessoas, activando-as e qualificando-as (...), mas há que actuar também na activação dos sistemas e das instituições (...), tornando-as mais abertas e acessíveis, mais transparentes e mais orientadas para objectivos de resolução efectiva dos problemas dos cidadãos “ (...) , ou seja, tornando as políticas mais inclusivas”* (Capucha, 2005, p. 238).

Relativamente a esta situação podemos destacar aqui, algumas das políticas que se tornaram marcantes na sociedade Portuguesa: a introdução da política do Rendimento Mínimo Garantido (1996), e agora designado por RSI, a Rede Social (1997), a criação do Mercado Social de Emprego (1996), a Criação do Próprio Emprego (CPE), os Planos Pessoais de Emprego e os programas de Inserção de Emprego.

A este propósito segundo Estivill e Caleiros *“o conceito de activação começa a emergir e conseqüentemente um novo tipo de políticas sociais, designado por uma nova geração de políticas sociais activas, contada com a passagem de um Estado-*

*providência passivo por um Estado de providência Activo*” (Estivill & Caleiros, 2008, p. 93).

Esta nova tipologia, acaba por romper com políticas passivas que se limitam a simples compensações usufruindo de rendimentos sem contrapartidas, sendo os sujeitos percecionados como beneficiários. Passa-se para uma visão política proativa, onde se pretende privilegiar as participações dos sujeitos nas medidas materializadas em acordos que visam promover a inclusão social dos indivíduos. Assim esta nova forma do estado intervir assenta em *“três grandes dimensões: a criação de oportunidades, de direitos básicos e o estabelecimento de deveres”* (Salselas, 1999, p. 120).

Estivill advoga que *“um dos caminhos mais promotores de inovação social económica e de organização de um factor de mobilização das capacidades individuais e colectivas e, por isso mesmo, uma das melhores vias para a inclusão dos mais desfavorecidos.”* (Estevill, 2008, p. 48-62)

Neste domínio podemos referir que as políticas sociais são entendidas na perspectiva de Jenkins com *“um conjunto de acções inter-relacionais entre si, tomadas por um actor ou conjunto de actores políticos, respeitante à escolha de objectivos e meios para os alcançar no contexto de uma situação específica, devendo estas decisões, em principio, situar-se no âmbito do poder que estes têm para os alcançar”* (Jenkins, 1978, cit in Pereirinha, 2008, p. 17).

Pereirinha advoga que as atuais políticas sociais são caracterizadas como welfare-mix, onde a economia social tem assumido uma crescente importância na promoção de bem-estar, enquanto *“(…) sector que se pauta pela presença de um conjunto de valores que denota a finalidade social da sua actividade e uma racionalidade própria dos agentes: ausência da finalidade de lucro na sua actuação, a preocupação pela procura não solvente, de satisfação de necessidades sociais (...)”* (Pereirinha, 2003, p. 234). Atualmente as políticas sociais vão-se estruturando conforme as necessidades da população, porém estas procuram e tentam salvaguardar na sua configuração e atuação a inserção dos sujeitos promovendo a sua participação e cidadania ativa. Isto é visível nas palavras de Sousa et al, que afirmam que

*“A nova gerações de políticas sociais, por sua vez preveligia a inserção social em vez da do risco, a participação activa dos beneficiários no desenho e aplicação das medidas em vez da submissão passiva às determinações dos técnicos sociais, a personalização da ajuda em vez da sua massificação, a co-responsabilização do prestador e do beneficiário na aplicação da medida, a descentralização do desenho das medidas de política e a sua gestão partilhada pelas instituições locais, o efeito de proximidade em vez de solicitude distante, a flexibilidade das acções em vez da tipificação das valências e por ai adiante”* (Sousa et al, 2007, p. 86-87).

As políticas sociais têm vindo no nosso país a realizar evoluções significativas no sentido de tentar abranjer o mais possível todas as franjas da sociedade, e a este nível as políticas incluem ações e medidas desde o crescimento do feto no útero até à velhice. Dentro, destas políticas são incluídos aqui a família, a saúde, a educação, o desemprego, a habitação, etc. Porém, é importante aqui referir e contextualizar uma das políticas sociais dirigidas às famílias. A sua materialização encontra-se no funcionamento dos Centros de Apoio à Vida. Desta forma, no ponto seguinte irá ser feita uma explanação desta resposta social.

## 7.1 Centros de Apoio à Vida

A lei nº 32/2002 de 20-12-2002, artigo 85º - Rede de Serviços e Equipamentos prevê a criação dos Centros de Apoio à Vida aprovados pelo sistema de Segurança Social, que consubstanciam um contributo positivo e muito concreto. Ao serem os Centros de Apoio à Vida integrados numa rede de serviços e equipamentos sociais, iniciam promovendo uma política social adequada de forma mais justa e mais solidária. Porém, a prossecução desta medida é consagrada no XV programa do governo constitucional pela portaria nº 446/2004 de 30-04-2004, . Neste sentido, e vendo esta medida como uma grande prioridade, é consagrada a criação de condições efetivas e a aplicação de medidas concretas de defesa do direito à vida, de promoção da natalidade e de dignificação do ser humano. A presente portaria é aprovada pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho na governação do Partido Social Democrata representado na altura este ministério pelo Dr. Bagão Felix a 04 de Abril de 2004.

A criação desta estrutura de apoio à família gere-se assim, pelos princípios da integridade, da identidade e da dignidade da mulher, bem como, da sua privacidade, promovendo desta forma, a responsabilidade parental e a autonomia da mulher, mediante condições que facilitem a aquisição ou o reforço de competências pessoais, sociais e profissionais. Sendo assim, os Centros de Apoio à Vida designados por CAVs são estruturas que interveem especificamente junto de mulheres grávidas ou puerperas com filhos recém-nascidos, assumindo também aqui importância em intervir nas situações de grande vulnerabilidade onde se verificarem inúmeras carências de natureza social, afetiva e económica.

Os CAVs pressupõem uma nomenclatura de funcionamento que inclui o atendimento e acompanhamento e acolhimento. Esta estrutura assume-se assim como

uma resposta social da comunidade que é gerida por IPSS segundo a lei nº 32/2002 artigo 87º, onde esta tem acordos de cooperação institucional com a Segurança Social a nível do financiamento prestativo e técnico, tendo aqui a Segurança Social a responsabilidade de monitorizar e avaliar a pertinência desta estrutura de apoio à família.

A importância social desta medida contempla cooperação e articulação estreita entre os diferentes serviços e entidades vocacionadas para a prestação dos apoios adequados às necessidades dos utilizadores do CAV, designadamente na área da Saúde, Trabalho, Segurança Social, Educação e Justiça.

Tendo por base esta estrutura conceptual parece-nos importante lançar algumas pistas, sob forma de hipóteses de trabalho que se entendem como pertinentes para a orientação do estudo:

- A aplicação prática da estratégia de empowerment, que vise ações que impliquem as mães na priorização das suas próprias escolhas e interesses, poderá afetar de forma positiva a sua participação nas atividades promovidas e dinamizadas no Centro;

- Se o grupo de mães tiverem oportunidade e possibilidade de elas próprias planificarem as atividades mensais do Centro, poderão responsabilizar-se implicar-se mais na dinâmica da instituição adotando um comportamento mais cumpridor face ao seu projeto de vida e encarar o exercício da parentalidade como sendo importante para o crescimento e desenvolvimento salutar dos seus filhos;

- Se as mães a título individual tiverem oportunidade de serem protagonistas das suas próprias escolhas e interesses, poderão sentir-se mais capazes no exercício do seu papel parental e consequentemente atingirem níveis satisfatórios de autoestima e autoconfiança;

- Se associado à estratégia de empowerment se criar núcleos específicos de trabalho que envolva as utentes a realizar a planificação das atividades a desenvolver na dinâmica da instituição, poderá este trabalho de equipa proporcionar quer a nível individual quer a nível de grupo uma maior participação na dinâmica da instituição;

- Se os núcleos de trabalho em equipa proporcionarem graus de satisfação e bem-estar às utentes, será que estes fatores poderão influenciar positivamente os elementos que têm dificuldade em participar;



- Se o grupo tiver a responsabilidade na organização e planificação da dinâmica da instituição, poderá adquirir uma consciência das suas capacidades e sentirem-se também responsáveis pela integração e participação de novos elementos do Centro.

### III – Apresentação e Justificação do Plano de Intervenção e Análise dos Resultados

Este capítulo pretendemos apresentar as razões que estiveram na origem de todo o processo de intervenção e apresentar a intervenção que foi realizada e concretizada e os resultados daí obtidos. Dado que os procedimentos desta investigação assentaram numa estratégia próxima do trabalho de investigação-ação, o plano de intervenção tem subjacente duas questões fundamentais: uma refere-se a um trabalho de intervenção social, que visa dar respostas adequadas no sentido de minimizar algumas das necessidades/especificidades evidenciadas por esta comunidade, que se encontra em planos individuais de intervenção com vista a serem trabalhadas competências parentais, pessoais e sociais; e a outra questão refere-se à confirmação ou infirmação das pistas lançadas nesta pesquisa que serviram de fio-condutor em todo este processo de investigação-ação. Na perspectiva de Coutinho et al, a *“investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior”* (Coutinho et al, 2009, p.360). Corroborando esta ideia Máximo-Esteves define investigação-ação, como *“um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”* (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Tendo em conta estes constituintes, seguidamente vamos apresentar as razões que justificam o trabalho de intervenção junto dos sujeitos e os resultados obtidos em toda esta dinâmica de investigação onde se procurou conjugar a exploração e reflexão.

## 1. Justificação da intervenção

Decorrente da análise efetuada na fase exploratória, detectamos informações que nos parecem em certa medida reveladoras de perceções muito positivas por parte das utentes relativamente ao Centro. Para além disto, foi possível constatar aqui, alguns sentimentos de pertença relativamente à dinâmica da instituição. Não obstante, numa primeira abordagem ao grupo tendo em conta a observação dos comportamentos, estas perceções não eram tão visíveis. Desta forma, podemos num primeiro momento constatar a partir deste conjunto de informação que a maior parte das utentes sabem identificar perfeitamente quem foi que as encaminhou assim como o facto de, prevalecer aqui muito a questão da obrigatoriedade. No entanto, são muito poucas aquelas que têm verdadeiramente consciência do motivo e/ou necessidade que esteve na base do seu encaminhamento e quais são as competências que sentem mais dificuldade em concretizar no desempenho do seu papel parental, social, pessoal e emocional. A título de exemplo destacamos algumas afirmações das utentes:

*“ – Bem, a mim fui encaminhada pela Dra. Marisa a minha assistente social mas também tinha conhecimento do CAV e gostei e fiquei!”*

*“- Eu cheguei ao Centro através da Rosa e através da Dra. Natália!”*

*“- Eu vim através da minha assistente social!”*

*“-Vim para aqui encaminhada pelo Tribunal Menores e Família e pela Dra. Ângela da Segurança Social! Vim para aqui e agora aqui estou.”*

*“- Vim fazer formação pelo RSI e perguntaram-me se eu queria vir para o CAV de manhã e eu quis!”*

Para além disto, outra das reflexões que foi possível apurar noutra conjunto de informações, é que no próprio grupo existem divergências a respeito da consciencialização sobre o próprio problema que as levou a ter necessidade de frequentar o Centro. Aqui foi visível nas afirmações exteriorizadas, a perceção de umas em detrimento de outras. Conseguimos recolher por exemplo este tipo de afirmações:

*“- Eu também é assim! Na altura eu estava com uma depressão e foi melhor naquela altura, foi melhor.”*

*“- Eu vim para poder aliviar o stress e sair de casa! Nunca saia.”*

*“- Eu vim derivado a estar sempre em casa e a refugiar-me muito!”*

*“- Eu fui obrigada, porque eu nunca fui para cursos nem nada! Fui obrigada.”*

*“- Eu também é assim! Na altura eu estava com uma depressão e foi melhor naquela altura, foi melhor. Mas eu vim mais para provar aquilo que eu sou às pessoas! Enquanto mãe e enquanto mulher estavam um bocado com dúvidas...”*

*“- Vim para aqui para aprender ser melhor mãe como fui encaminhada pelo tribunal de família para tentar provar que consigo estar com as minhas filhas e acho que estou a conseguir atingir alguns objetivos, apesar de no princípio estar aqui por dois motivos pelo RSI e pelo Tribunal de Família. - Agora estou aqui pelo Tribunal de Família o meu marido arranhou trabalho. – Agora estou aqui mesmo pelas minhas filhas para conseguir ter melhor ambiente em casa.”*

Não obstante, o grupo reconhece o centro como um espaço que lhes proporciona aprendizagens a muitos níveis, independentemente de inicialmente terem sido encaminhadas pelas suas técnicas de referência quando lhes foi passado a imagem da obrigatoriedade. Estas reconhecem que foram aprendendo a gostar do centro e a *percecioná-lo* como um espaço onde se realiza e promove aprendizagens. Mostram também ver o Centro como um local de “abrigo” para esquecer problemas, ultrapassar dificuldades pessoais, sociais, emocionais e parentais. A este propósito, as palavras das utentes parecem ser elucidativas:

*“- Para mim as artesanais mas principalmente as de grupo são as que mais me ajudam em todas as realidades. “*

*“- Eu gosto das atividades todas! Culinária, trabalhos manuais. – Eu chego a casa e faço sempre alguma coisita e se vir que dá certo tento ganhar dinheiro com isto que ando numa fase de ganhar dinheiro. – Se não der eu faço e tento outra coisa.”*

*“- Eu também tento aplicar no meu dia-a-dia!”*

*“- As doutoras são cinco estrelas!”*

*“- Doutoras, colegas do CAV! A minha cabeça vai mais aliviada!”*

*“- Eu tenho aprendido a lidar com as diferenças como é que eu dizer! – Diferentes pessoas, estilos de vida diferentes! – Começar a lidar com isso e tentar ajudar as coisas não acontecem do nada. – Parece que não mas é uma terapia para mim como para quem está connosco.”*

*“- Em vez de estar fechada em casa, temos aqui uma atividade que nos faz pensar noutras coisas, para esquecer os problemas!”*

*“- Aprendi a não ser tão stressada! Calma não tão ansiosa e tem me ajudado a manter a paz!”*

Comparativamente com esta situação, o grupo de mães olha para o espaço com alguma responsabilidade, tanto para elas como para o restante grupo de pares, apelando aqui para a questão da necessidade do equilíbrio, e defendendo a justiça, a responsabilidade a participação e o envolvimento em todas as iniciativas promovidas no Centro. Esta questão foi visível a partir dos seguintes depoimentos:

*“- É assim, às vezes o que me faz sentir mal é ver que tem duas a três pessoas que estão aqui a trabalhar para nós e só duas ou três só pretendem receber e não querem fazer para ganhar isso. – Isso faz sentir mal! Porque é assim! Eu acho se estamos com a intenção de receber alguma coisa então deveriam estar aqui com a intenção de dar, dar e não fazer por*

*ganha-lo esforçar-se o mínimo mesmo. – Às vezes as pessoas fazem coisas e depois não vêm ou estão muito em baixo ou então não sei! Não têm mesmo vontade de aprender!”*

*“-Eu sinto-me mal quando às vezes sete ou oito e aparecemos duas ou três!”*

*“- Eu falo da piscina, eu tenho ido à piscina e às vezes não está lá ninguém se fosse eu acabava!”*

*“- Eu estou aqui à pouco tempo e agora o que me faz sentir mal ainda não tenho nada. Inicialmente não gostava de estar aqui, estava contrariada! Não é? O sair de casa, o conviver, o ter de olhar para as pessoas e as pessoas olharem para mim! Era tudo, tudo era defeito!”*

Apoiadas nos depoimentos anteriores podemos depreender que efetivamente as utentes acabam por percecionam o centro como uma atividade similar à rotina laboral, onde têm plena consciência que é importante o cumprimento de horários e a participação ativa de todos os elementos. Para além disto, o centro converte-se muitas das vezes num objetivo de vida pessoal com um sentido bidirecional: o poderem saírem do seu espaço habitacional e terem acesso a um momento de “catarse” que se transforma muitas das vezes num espaço terapêutico. Esta questão é visível partindo dos seguintes testemunhos:

*“-O sair de manhã de casa e ter alguém com quem conversar e que me ouve!”*

*“- Neste momento tenho! Sei que mudei em todos os aspetos comigo mesma e isso faz-me sentir bem digo eu!”*

*“- As colegas, as doutoras! Tudo!”*

*“- As doutoras! Tudo! Bem uma coisa que vocês não admitem é falar mal mas pronto! Eu falo baixinho!”*

Relativamente à dinâmica da instituição, foi possível constatar que o grupo não vê dificuldade em frequentar o centro diariamente. A questão da participação parece estar mais relacionada com a identificação pessoal em relação a cada atividade no centro desenvolvida. Acresce ainda que a falta de identificação, de umas com as outras, pode ser um fator de instabilidade na frequência diária nas atividades e nos desafios lançados a nível institucional, o que pode converter-se numa resistência face a situações novas e uma “negação” para a necessidade de mudança. A título de exemplo, verifica-se através de algumas respostas uma incapacidade em lidar com diferentes situações e/ou pessoas. Estas constatações, foram visíveis nas seguintes afirmações:

*“- Você faz-me sentir bem! Logo de manhã com esse sorriso. Com as doutoras é! Se há boas energias nós trabalhamos com mais energia retribuindo com o mesmo, boas energias dessa parte!”*

*“-Levar os meninos à escola e vir para aqui!”*

*“- Dou-me bem com elas todas, sentir-me bem e gosto de me rir com elas! (Riso) ”*

*“- Mais ou menos! Como assim? - Havia aqui uma pessoa que fazia parte do grupo que eu não gostava! Não gostava da maneira como ela era! É assim, só o falar dela irritava! Eu lá fora falo com ela! Mas falo por falar!”*

“- É assim! Nos trabalhos eu não encontro dificuldades é só mesmo aprender a lidar com diferentes personalidades. – Acho que é só isso!

“- Eu é assim! Enquanto andava aqui uma pessoa eu não gostava de andar aqui quando essa pessoa saiu gosto de andar aqui!”

“- Às vezes o ambiente também ajuda muito as pessoas se sentirem bem!”

Tendo por base este conjunto de depoimentos realizados na fase exploratória desta investigação, retiramos daqui algumas constatações que se revelaram promissoras na fase da intervenção. O facto de estas mães se encontrarem num espaço a onde existe problemáticas muito similares poderá ser percecionado, pelas mesmas, como um momento de projeção da sua vida através do grupo de pares. Este fator poderá indiciar o comportamento instável em alguns elementos em que a forma mais comum de reagir é adotar sentimentos ambivalentes relativamente às suas atitudes e comportamentos no centro.

## 2. Plano de intervenção

A intervenção que nos propusemos a realizar, teve por base os pressupostos teóricos centrados no trabalho junto das famílias. Como já foi mencionado anteriormente esta intervenção teve por base dois aspetos fundamentais: *a realização de um trabalho de carácter educativo/reeducativo e outro um carácter terapêutico*, procurando sempre que necessário uma ação proativa e reparadora das situações-problema levando as utentes a uma participação efetiva na aquisição de *competências parentais*. Fundamentalmente, os núcleos de trabalho que foram criados foram dinamizados em sessões de caráter grupal. Sessões essas, que englobaram essencialmente três momentos de trabalho. Foi proposta ao grupo de mães, a responsabilidade de planificarem as atividades a desenvolver e executar mensalmente na dinâmica da instituição. Com a construção destes núcleos de trabalho específico procurou-se que esta ação *despulsota-se* momentos onde fossem privilegiados fundamentalmente o apelo às experiências pessoais, mediante a participação das utentes e que promovesse a reflexão crítica junto destas, ajudando-os nas transformações e na forma como pensam as suas próprias vidas e as suas relações interpessoais, nomeadamente com as suas crianças, utilizando estratégias de empowerment. Uma vez progenitoras são a fonte mais preciosa de informações quanto às suas necessidades e funcionamento, tivemos como base o modelo colaborativo que, segundo Webster-

Stratton e Herbert assume que a colaboração implica a construção de uma relação não culpabilizante, apoiante e recíproca, que é considerados de forma igualitária os conhecimentos do terapeuta e as forças e perspectivas únicas dos pais assente no respeito pelo contributo de cada elemento, na confiança e na comunicação aberta (Webster-Stratton e Herbert, 1993). Do mesmo modo, utilizou-se a metodologia do trabalho de grupo que, segundo Sarason e Pierce, pode funcionar como catalisador de mudança, ou seja, ao atribuir-se a uma diversidade de fatores tendo em conta a normalização da experiência de ansiedade na relação educativa com os filhos(as), propencia a redução da culpabilidade, podendo daí resultar a abertura a novas possibilidades da diminuição de mal-estar. Concretamente, o grupo opera de forma a reduzir a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social (Sarason e Pierce, 1990).

Partimos do pressuposto da intervenção centrada na família, referenciada por McWilliam, designadamente da importância do “fortalecimento das famílias” e dos seus contextos de vida. Sabemos que, este “fortalecimento” é o imperativo de alinhar a intervenção com base nas “forças” da família, no fundo, é realçar o que a família tem de mais significativo, com o objetivo de encorajar a mobilização de recursos de rede de suporte (McWilliam et al, 1996). Por sua vez, Fredman diz-nos que o empowerment corresponde ao *“processo através do qual as pessoas, organizações e grupos tomam consciência da forma como as relações de poder/subordinação operam nas suas vidas e desenvolvem capacidades e confiança para as desafiarem e alcançarem um maior nível de controlo das suas vidas”* (Fredman, 1997,p. 125) . Ainda no mesmo contexto, a UNESCO, a partir da conferência geral realizada em Nairobi, em 1976, apresenta o conceito de *“participação cultural”, como a possibilidade efetiva e garantida para todo grupo ou individuo de exprressar-se, comunicar, atuar e criar livremente, com o objetivo de assegurar o seu próprio desenvolvimento, uma vida harmoniosa e o processo cultural da sociedade*” (UNESCO, 1989,p.22). Na perspectiva Garcia Checa *“participação significa tomar parte e não apenas exigir, controlar e protestar. Tomar parte nas responsabilidades, nas decisões e no trabalho no lugar onde se está, na função que se ocupa, através do dialogo e da organização. Implicando-se pessoalmente nas tarefas que se julgam necessárias”* (Garcia Checa, 1991, p. 48). Compreende-se assim, que o conceito de participação possa ser considerado no sentido de todos os individuos trabalharem de forma cooperante e ativa, implicando-se para isso em situações adversas. Porém Diogo diz-nos que o participar é *“ uma forma de exercicio da*

*liberdade, sendo por isso, também um exercício da possibilidade de divergir dos outros (...) a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais” (Diogo, 1998, p. 66-67).*

Tendo por base estes conjunto de pressupostos pretendeu-se com esta intervenção os seguintes objetivos gerais: - Implementar uma ação que desperte nas utentes o desejo e a necessidade de participar quer na dinâmica das instituições, quer nos seus planos individuais de intervenção; - Desenvolver a capacidade crítica e criativa das utentes com o objetivo de procurar soluções cooperativas para os problemas/bem-comum; - Criar condições de organização e desenvolvimento de tarefas fomentando espaços de trabalho em equipa e de trocas de informações válidas. Como objetivos específicos: - Expandir responsabilidades convergentes com vista à participação efetiva por parte das utentes; -Desenvolver o sentido de pertença; - Reforçar canais de comunicação e de cooperação; - Gerar laços de solidariedade, para desenvolver o sentido de pertença com vista a cultivar uma identidade; - Maximizar o poder de iniciativa e participação do próprio e do colectivo; - Trabalhar a capacidade em aceitar o pluralismo e a diversidade de cada membro do grupo; - Desenvolver atitudes cooperativas; - Desenvolver autoestima e autoconfiança individual e grupal para consolidação de atitudes assertivas e adequadas; - Promoção de um espírito crítico com vista a transformar as “atitudes” e formas de “estar”; - Desmestificar no grupo sentimentos negativos face às próprias dificuldades individuais.

Em conformidade com todos estes objetivos, a criação desta nova dinâmica de empowerment foi concretizada em três momentos diferentes tendo em conta os seguintes fases: a fase da planificação, a fase de execução e a fase de avaliação. No que correspondeu à fase de planificação e execução esta revelou-se surpreendente, uma vez que, o grupo aceitou de forma responsável a proposta realizada pelo investigador, evidenciando no decorrer das ações um comportamento adequado às circunstâncias que lhe foram propostas, interagindo de forma dinâmica e proativa. Não podemos deixar de referenciar aqui, que desde o momento que foi proposto esta nova dinâmica, o grupo sugeriu que estas sessões deveriam ter uma denominação própria, e relativamente a isto, denominaram-na como a: “*Debate em grupo*”. A aplicação desta intervenção foi desenvolvida nos finais de cada mês, sendo estes, o mês de dezembro de 2012, e de janeiro e fevereiro de 2013. Em detrimento disso, a realização deste plano de



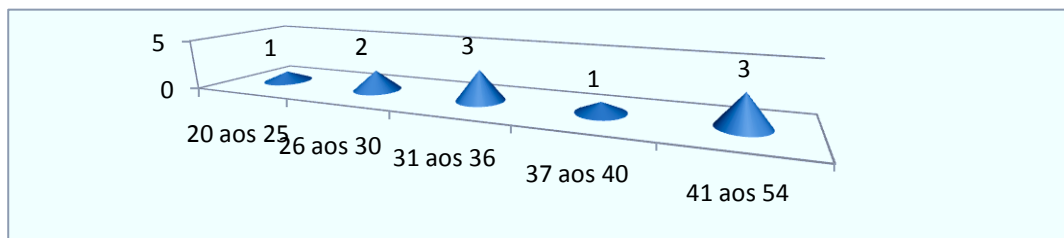
intervenção não foi possível prolongar por mais tempo, devido às delimitações de tempo para conclusão deste trabalho de investigação. Não obstante, esta nova dinâmica de empowerment continua a ser posta em prática, uma vez que, a própria equipa técnica começou a verificar mudanças no comportamento das utentes relativamente à sua participação individual. Em termos de parcerias toda esta dinâmica foi proporcionada com a colaboração estreita com todos os elementos que compõe a equipa técnica da instituição. Seguidamente apresentaremos a fase que se dedicada à avaliação desta intervenção.

### 3- Descrição e análise dos resultados

Pretende-se, neste capítulo, realizar uma descrição do conjunto de questões, que obtivemos a partir da aplicação de um inquérito por questionário. Este instrumento de trabalho possibilitou-nos uma outra leitura da realidade que estudamos ao mostrar-nos a perceção das utentes relativamente às mudanças das representações no que respeita à participação de cada uma. Pretende-se, desta forma, fazer uma apresentação mais descritiva dos dados obtidos, facilitando ao leitor a sua compreensão. Desta forma partiremos de seguida a uma análise aprofundada das respostas efetuadas por parte do grupo.

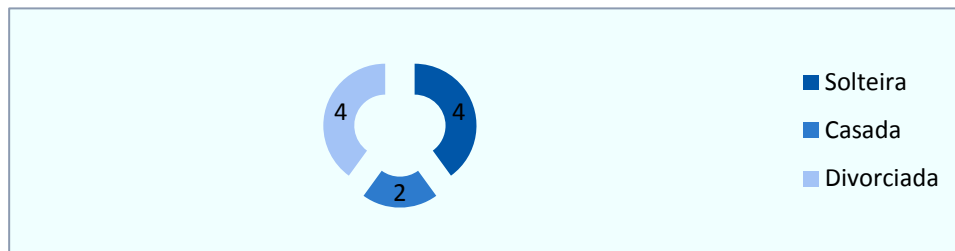
Do grupo de utentes que foram inquiridas, podemos constatar partindo da análise do gráfico nº 1, que a suas faixas etárias são heterogéneas, sendo evidente que grande parte as idades ronda entre os 31 e os 36 anos e os 41 e os 54 anos sendo aqui de notar, que o grupo é composto, na sua maioria por mães com idades a partir dos 30 anos.

Gráfico nº 1 – Idade das utentes inquiridas



Na sua maioria, *estas utentes são solteiras ou divorciadas, o que leva a crer que fazem parte de núcleos familiares monoparentais.*

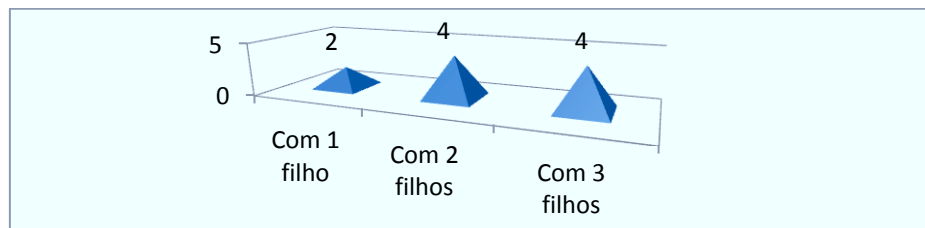
Gráfico nº 2 – Estado civil



Não obstante, é importante salientar aqui, que do grupo que foi inquirido uma pequena minoria encontram-se numa situação conjugal definida e mais estável a nível do relacionamento afetivo.

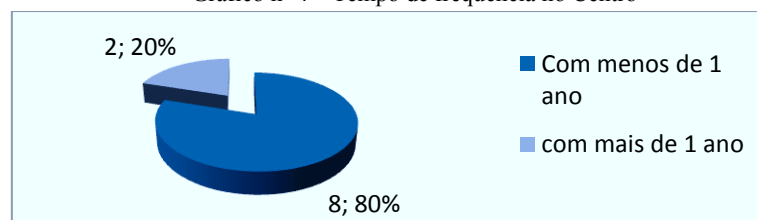
A respeito da descendência, o número de filhos é também heterogéneo, sendo possível verificar, a partir do gráfico nº 3, que para grande parte destas progenitoras os seus núcleos familiares são constituídos por 2 a 3 filhos. Apenas duas utentes possuem só um filho.

Gráfico nº 3 – Nº de filhos



Relativamente à sua permanência no centro, podemos constatar partindo que 80% das utentes inquiridas frequentam o centro há menos de um ano, verificando-se uma pequena minoria de utentes que frequentam o centro há mais de um ano.

Gráfico nº 4 – Tempo de frequência no Centro

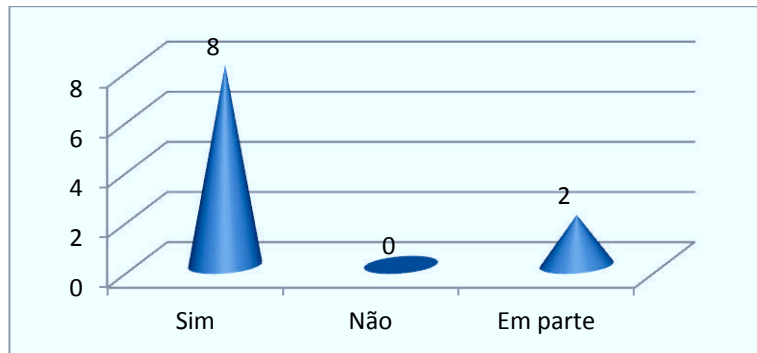


Desta análise, podemos depreender que grande parte ainda se encontra num período de adaptação e integração na dinâmica da instituição.

A respeito da questão direcionada às inquiridas que se pretendia perceber a sua opinião acerca da sua participação individual para a melhoria do funcionamento do Centro, foi possível constatar, partindo das respostas dadas pelas utentes, que uma

grande parte considera importante a sua participação para melhoria do funcionamento do Centro, tal como se pode ver a partir da leitura do gráfico que se segue.

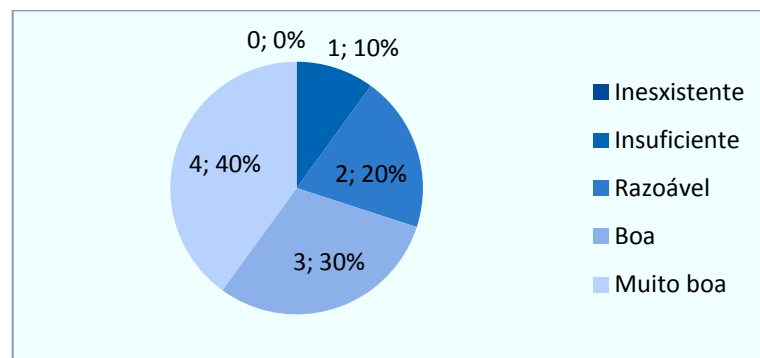
Gráfico nº 5 – Importância da participação individual para a melhoria no funcionamento do Centro



O facto de o grupo ter consciência que a sua participação é importante para o bom funcionamento do Centro, parece-nos ser um passo importante para que estas se possam sentir parte integrante da dinâmica da instituição e implicadas nas diferentes atividades promovidas pelo próprio Centro. Pois como refere Barroso o desenvolvimento de uma “cultura participativa” requer uma perceção comum por parte de todos os intervenientes relativamente à organização de que fazem parte e a participação é vista como uma forma de regular todo o seu funcionamento enquanto organização (Barroso, 1995).

Quanto à questão direccionada às inquiridas que pretendia oscultar a sua opinião pessoal face à sua participação nas atividades do Centro, foi possível constatar, partindo das respostas ilustradas pelo gráfico nº 6 que, 70% das utentes avalia a sua participação individual como boa e muito boa. Porém, para 30% das utentes a sua avaliação face à sua participação pessoal varia entre a razoável e a insuficiente

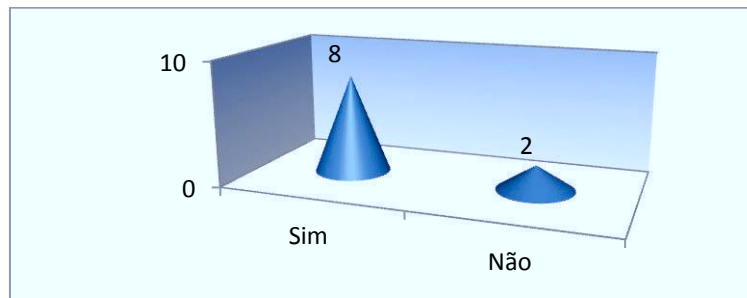
Gráfico nº 6 – Avaliação pessoal face à participação nas atividades do Centro



Através deste resultado podemos inferir que a maior parte do grupo considera ter uma participação ativa e implicada face às propostas que lhe são dadas pelo Centro.

Relativamente à questão que se pretendia saber se as expectativas iniciais das utentes correspondiam às expectativas atuais a nível da sua participação individual, foi possível aferir que, oito das utentes afirmaram que efetivamente a sua participação atual no Centro foi ao encontro das expectativas que tinham quando integraram a dinâmica da instituição.

Gráfico nº 7 – Expectativas iniciais correspondem às expectativas atuais a nível de participação



Não obstante, duas inquiridas responderam afirmando que não. Na justificação das respostas destas duas perspectivas divergentes, salienta-se uma inquirida que refere parentoriamente que as suas expectativas iniciais a nível de participação não correspondem às atuais já que, inicialmente integrou a dinâmica da instituição com uma perceção de obrigatoriedade. Porém a mesma afirma que, apesar desta condição, atualmente não valoriza muito a questão da obrigatoriedade.

*“- Entrei no Cav mais por obrigação apesar de não me importar de vir.”*

Quanto ao outro elemento que respondeu negativamente, a resposta justificada a esta afirmação foi a de que inicialmente teve uma perceção negativa do centro a nível das atividades categorizando-as de forma pejorativa. No entanto, atualmente, segundo diz, já as percebe de forma positiva:

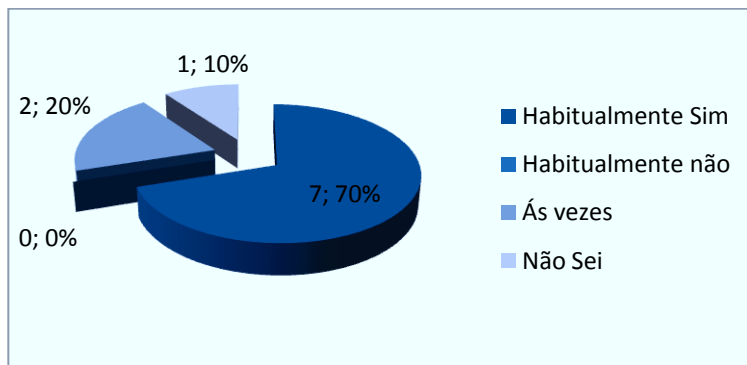
*“- Eu pensei que fossem atividade chatas, mas mostrou o contrário é muito cativante.”*

Partindo da análise das respostas dadas pelas utentes, é visível constatar que a participação inicial destas mães podem variar, quer consoante as perceções iniciais que tinham do Centro relativamente à sua dinâmica, quer através da razão que esteve na base da sua integração no CAV. Neste último caso, a questão da “obrigatoriedade”, e a perceção do Centro podem influenciar a forma de participação. Porém, parece importante referir, que as inquiridas que responderam de forma afirmativa a esta questão, poderão apresentar um fator facilitador e de suporte relativamente à integração de novas utentes, assim como, ajudarem na desmistificação da ideia de obrigatoriedade,

já que percebem o Centro de forma positiva. Corroborando esta constatação, verifica-se efetivamente que a percepção global que o grande grupo tem acerca do Centro acaba por influenciar quer negativamente, quer positivamente os restantes elementos.

Relativamente à questão que se direccionou para perceber qual a consciência que o grupo possuía a respeito da influência que tinha a sua participação individual no restante grupo, podemos constatar, através da leitura realizada ao gráfico nº 8, que as respostas são heterogéneas variando a nível de perspetivas das utentes. Não obstante, verifica-se que 70% das utentes refere que efetivamente que a sua forma de participação habitualmente influencia os restantes elementos do grupo, enquanto, 20% das inquiridas refere que às vezes poderá influenciar, sendo que 10% não tem opinião formada relativamente a esta situação.

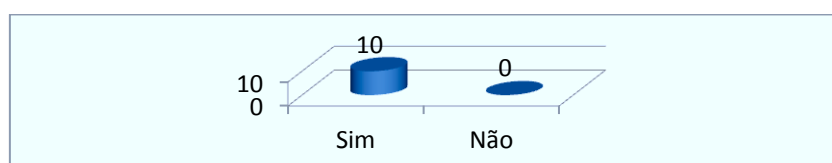
Gráfico nº 8 – Participação individual influencia a participação das outras utentes



Fazendo uma leitura destas respostas, mais uma vez, é visível que o grupo em si pode ser um fator limitador ou impulsionador de participação. Ou seja, depreendemos desta constatação que a participação do grupo pode ter um cariz proactivo se os diferentes elementos tiverem uma participação e implicação individual ativa nas diferentes atividades. Aqui é importante referir a importância da modelação de uns em virtude de outros.

A respeito da questão que se direccionou para perceber a opinião que as utentes tinham acerca da valorização da sua participação por parte da equipa técnica. Verificamos que as suas opiniões são convergentes. Todos os elementos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão.

Gráfico nº 9 – Participação individual das utentes é valorizada pela equipa técnica

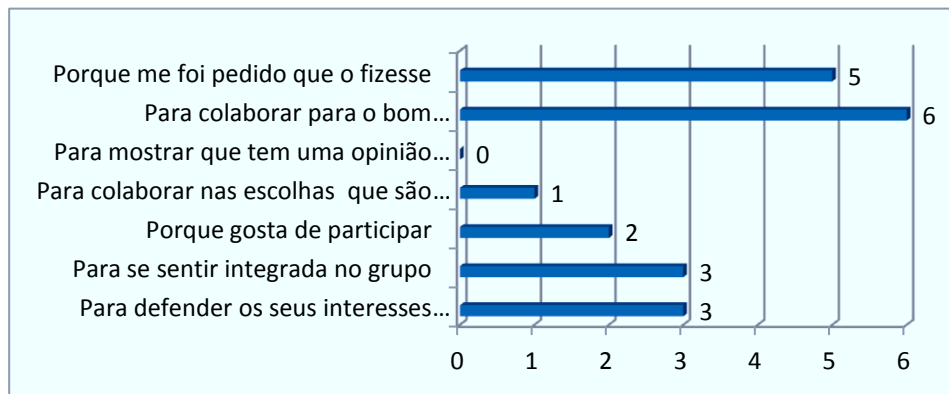


De um modo geral, percebemos que as utentes têm consciência do quanto é importante para a equipa técnica a participação individual de cada utente nas atividades do Centro.

Relativamente à questão que foi colocada às inquiridas a respeito da principal razão que motivou a participação na planificação das atividades, podemos aferir, partindo da leitura do gráfico nº 10, que as respostas dadas são diversificadas entre si. Seis das inquiridas referem que a principal razão que as motivou para participar na planificação das atividades deveu-se essencialmente à necessidade de colaborar para o bom funcionamento do Centro. Isto leva-nos a crer que estas mulheres percecionam a sua colaboração como fundamental na dinâmica da instituição, para além de apresentarem já uma motivação intrínseca. Não obstante, cinco das inquiridas apresentam como razão principal o facto de lhes ser solicitado essa proposta, o que nos leva a depreender que estas utentes ainda necessitam de motivações extrínsecas para participar, não percecionando a sua colaboração como fundamental para um bem comum.

Os restantes elementos apresentaram outras que variaram entre opiniões como: para defesa dos seus interesses, para se sentir integrada no grupo, porque gosta de participar e para colaborar nas escolhas que são feitas.

Gráfico nº 10 – Principal razão que levou as utentes a participarem na planificação das atividades

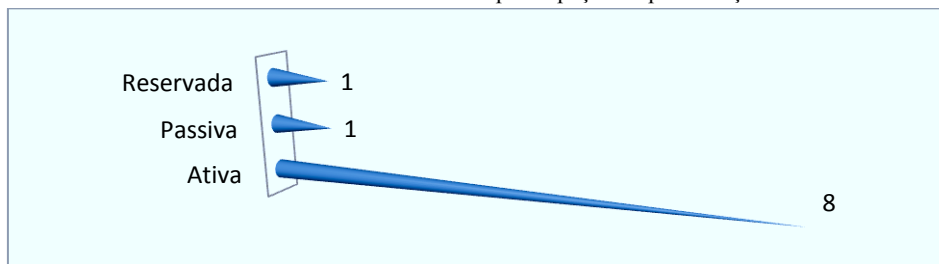


Quanto à questão que se tentou perceber o tipo de perceção que as utentes tinham acerca da sua própria participação na planificação das atividades, verificamos neste aspeto respostas muito coincidentes. Partindo da análise feita ao gráfico nº 11, comprova-se que grande parte das inquiridas define a sua participação como ativa na planificação das atividades.

Contudo, duas utentes avaliam a sua participação definindo-a como sendo reservada ou passiva. Partindo do resultado apresentado neste gráfico constatamos que o grupo define

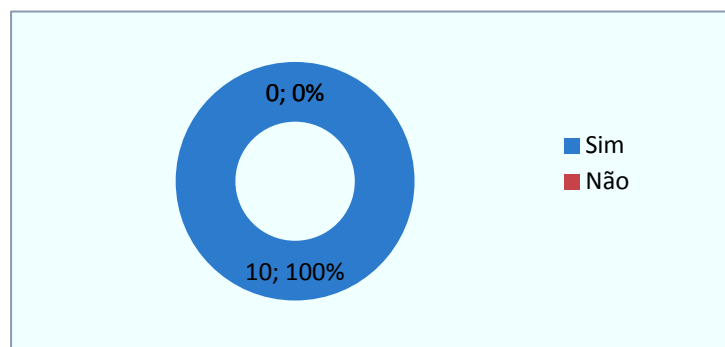
a sua participação como ativa o que nos leva a pensar que o grupo incorporou e assimilou de forma positiva e responsável a proposta de planificar as atividades de Centro. Este dado remete-nos para as palavras de Lima, quando afirma que a participação ativa reflete atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização. Os atores têm o conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, assim como, a capacidade de influenciar as decisões (Lima, 1992).

Gráfico nº11– Como as utentes definem a sua participação na planificação das atividades



O gráfico que se segue ilustra as respostas das inquiridas quanto à questão direcionada para tentar perceber se a participação nas decisões e escolhas das atividades as utentes tinham dado a sua opinião pessoal, observando o gráfico obtivemos respostas unânimes, uma vez que, 100% responderam de forma afirmativa.

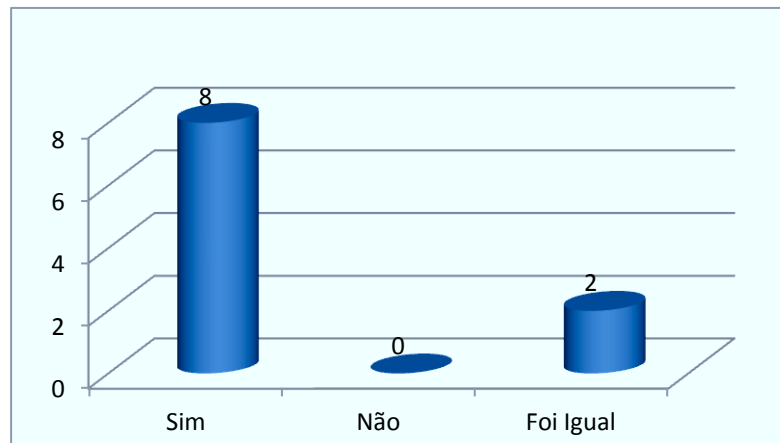
Gráfico nº12 – Participação nas decisões acerca das atividades mencionando a sua opinião pessoal



Este resultado leva-nos a depreender que o grupo teve a capacidade de se organizar, planificando as atividades, tendo em conta a opinião dos diferentes elementos e chegando a uma consolidação de ideias e interesses.

A respeito da questão que foi lançada no inquérito para averiguar a importância que teve para o grupo a possibilidade de planificar as atividades, e até que ponto essa oportunidade motivou a uma maior participação, as respostas obtidas foram de dois tipos. Partindo da leitura do gráfico nº 13, podemos observar que oito elementos responderam de forma afirmativa a esta questão, embora duas inquiridas a opção, “foi igual”.

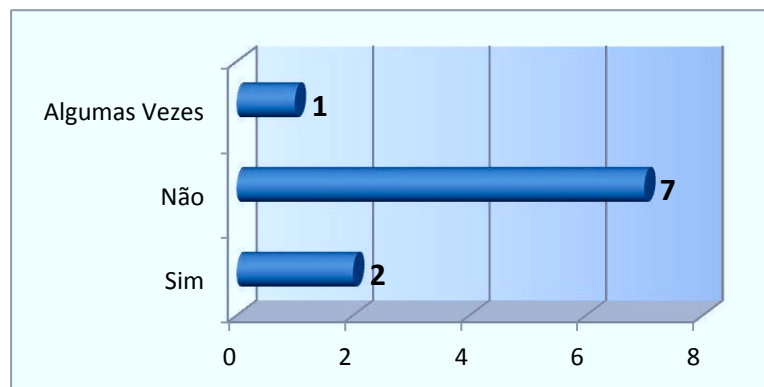
Gráfico nº13– Importância de planificar as atividades levou a sentir mais vontade em participar



Partindo destes dados, podemos considerar que, de facto, o grupo ao ter oportunidade de planificar as atividades trouxe uma maior motivação para a participação, o que nos indica efetivamente que os sujeitos ao serem implicados nas suas próprias escolhas e decisões aumentam o seu grau de participação.

Na questão direcionada para perceber até que ponto a participação individual nas decisões e escolhas das atividades, as utentes tinham sido ou não influenciadas nas escolhas pelos restantes elementos do grupo, podemos aferir partindo da análise do gráfico nº 14, respostas divergentes.

Gráfico nº 14- Na escolha das atividades foi influência pelos outros



Contudo, observa-se um valor superior de sete elementos cujas afirmações foram assinaladas na opção, “não”. Não obstante, 2 elementos afirmaram que sim, que tinham sido influenciadas nas escolhas e apenas 1 elemento assinalou a opção que foi algumas vezes influenciada pelas restantes. O elemento que assinalou a opção “algumas vezes”, referiu nomeadamente que acabou por se deixar influenciar, uma vez que, apesar ter uma opinião própria concordou com as opções e opiniões dos restantes elementos.

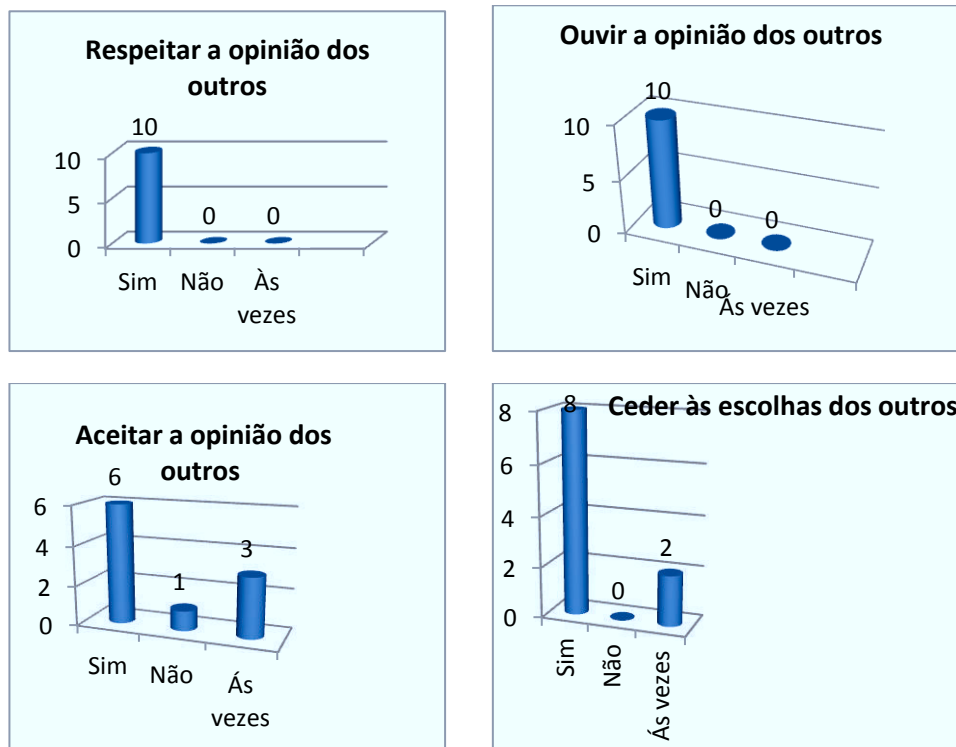


“-Concordei com outras opiniões e opções diferentes da minha naquele momento.”

Estas respostas dadas pelo grupo de inquiridas levam-nos a considerar que quando o grande grupo possui interesses e opiniões muito similares, essa coesão acaba por influenciar as restantes.

Relativamente à questão de escolha múltipla, que se pretendia obter respostas acerca da planificação das atividades, designadamente saber se o grupo tinha sido capaz de respeitar, de ouvir, de aceitar e de ceder a opinião dos outros, as respostas alcançadas foram mais ou menos coincidentes.

Gráficos nº 15 - Na planificação das atividades foi capaz de:

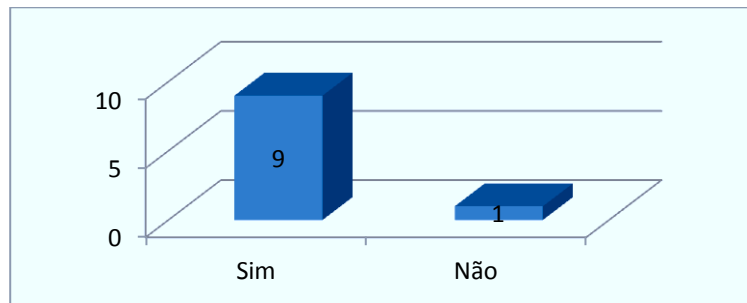


Analisando os quatro gráficos, verificamos que as dez inquiridas responderam à questão relacionada com o respeito de forma afirmativa. Nas afirmações direcionadas para a capacidade de ouvir os outros, dez responderam com a opção que sim. Não obstante, no aspeto relacionado com a capacidade de aceitar a opinião dos outros, verificamos aqui algumas variações a nível de opiniões, sendo que seis elementos apontaram a opção que sim, três inquiridas mencionaram a opção às vezes e apenas 1 assinalou a opção que não. No item que questionava a capacidade de ceder às escolhas dos outros, constatamos também aqui uma divergência, porém, no total das respostas, a este item, oito das inquiridas responderam a esta afirmação com a opção “sim”, sendo

que duas responderam a este item com a opção que “às vezes”. Fazendo uma observação e análise das diferentes respostas obtidas, depreendemos que o grupo, ao planificar as atividades, aprendeu e assimilou a importância de fazer parte de um grupo, trabalharem para um bem comum, para além de, evidenciarem a capacidade de respeitar, ouvir, ceder e aceitar a opinião dos outros, demonstrando flexibilidade/cedência nas conclusões do trabalho de grupo.

Na questão que perguntava se a planificação final do trabalho foram incluídas atividades selecionadas a nível individual, nove das inquiridas responderam de forma afirmativa que sim.

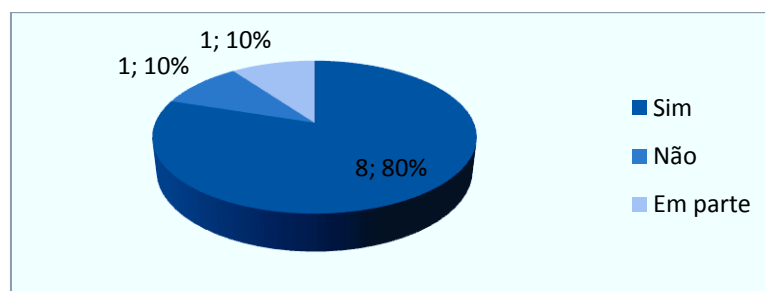
Gráfico nº 16 - Na planificação final estavam incluídas todas as atividades selecionadas a nível individual



Apenas uma das inquiridas afirma que não, no entanto, a mesma não apresentou qualquer tipo de justificação a esta afirmação. Da análise dos resultados depreendemos que o resultado final da planificação das atividades teve a participação de todos os elementos implicados.

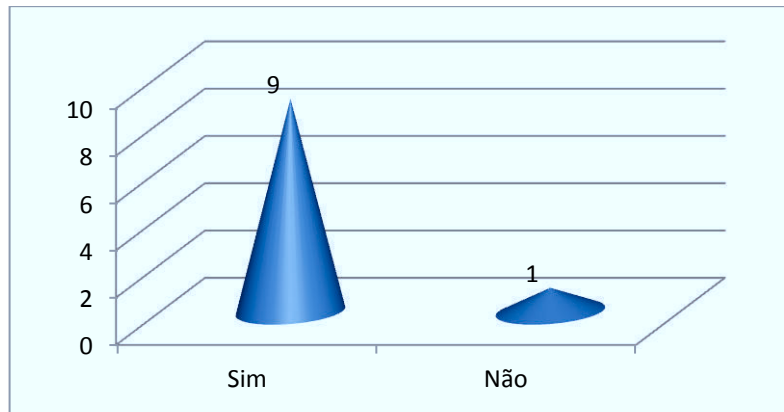
Relativamente à questão que pretendia perceber se na participação nas decisões das atividades, cada elemento teve oportunidade de mencionar a sua opinião pessoal, verificamos a partir da leitura dos dados que 80% das inquiridas afirmam que sim, porém, uma mencionou que não e outra referiu que em parte. Este resultado leva-nos a concluir que o trabalho de grupo resultou de forma positiva, já que, a maior parte dos elementos afirmaram que tiveram a oportunidade de participar nas decisões dando a sua opinião pessoal.

Gráfico nº 17 – Participou nas decisões das atividades e disse o que pensava acerca delas.



O gráfico que se segue ilustra a questão que procurava perceber se as atividades que não foram escolhidas a nível do grupo na conclusão do trabalho final influenciou ou não o entusiasmo dos elementos que não viram neste trabalho também as suas escolhas pessoais.

Gráfico nº 18 – Nas atividades que não escolheu ou selecionou participou com o mesmo entusiasmo

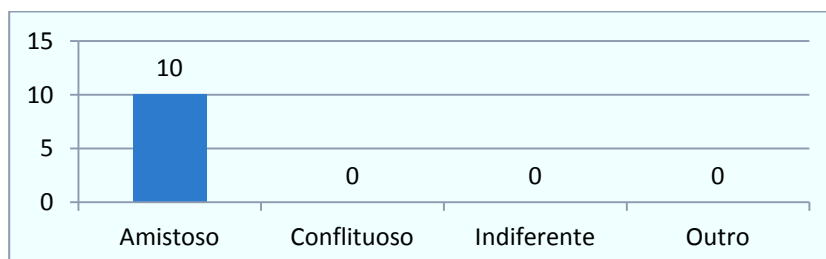


Partindo da análise do gráfico nº 18, verificamos opiniões divergentes. Não obstante, é visível que nove das inquiridas não consideram que o facto do trabalho final não ter as atividades que selecionou, ser razão suficiente para participar com menos entusiasmo. Porém, um dos elementos diz que por não ver no trabalho final as suas opções incluídas, influenciou o seu entusiasmo na participação das atividades, justificando a sua opinião com a leitura que faz acerca da sua própria maneira de estar nas situações:

*“-Porque sou muito pessimista.”*

Estas respostas levam-nos a depreender, mais uma vez, que o grupo já assimilou a importância da participação e, fundamentalmente que quando se trabalha em grupo tem que existir cedências entre os diferentes elementos e selecionar prioridades no trabalho em equipa. Quanto à pergunta que se dirigia no sentido de perceber o tipo de comportamento adotado pelo grupo na planificação das atividades, verificamos a partir da leitura do gráfico respostas muito positivas e coincidentes.

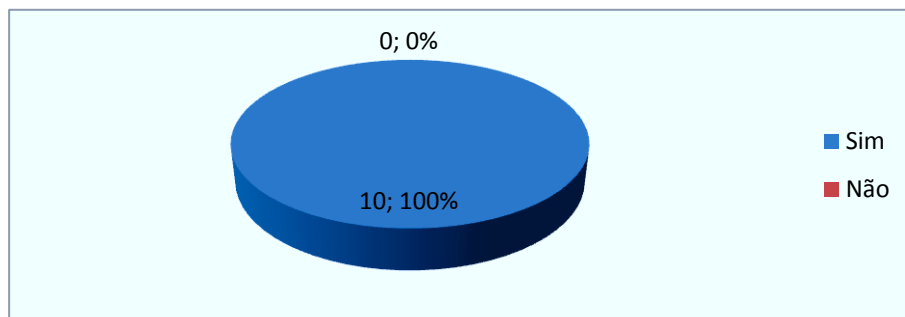
Gráfico nº 19 – Comportamento adotado pelo grupo na planificação das atividades



Verifica-se, por exemplo, que as dez inquiridas avaliam os comportamentos do grupo como sendo de características amistosas, podendo concluir-se, mais uma vez, a questão da coesão e do trabalho para o bem comum, para além de ser visível de novo, a concordância no trabalho em equipa.

Na questão que se procura perceber se o grupo é coeso ao ponto de ser capaz de incluir na dinâmica os elementos que se encontram mais ausentes, verificou-se a partir das respostas um dado interessante na leitura do gráfico nº 19, pois 100% afirmou que ao ser planificado as atividades tiveram em conta os interesses dos elementos que estava ausentes.

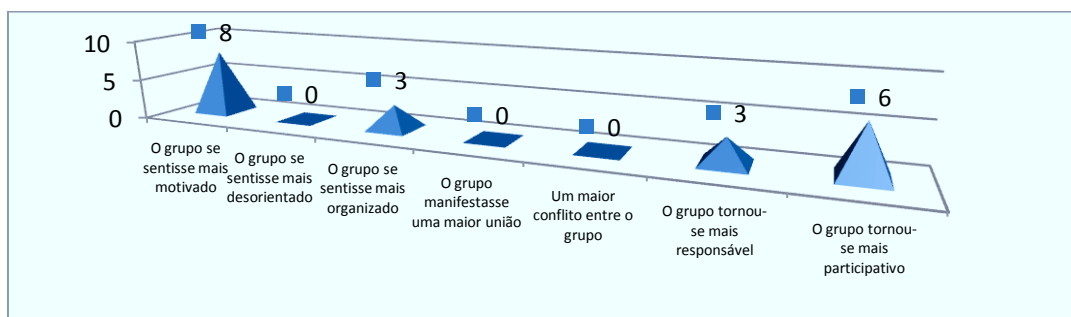
Gráfico nº 20 – Na planificação tiveram em consideração em escolher atividades desejadas por elementos ausentes



Estas afirmações levam-nos a concluir duas questões: primeiro, o grande grupo parece ver-se como um todo e têm consciência dos diferentes interesses; e segundo, o próprio grupo também acaba por ter necessidade em implicar os elementos mais ausentes na dinâmica da própria instituição.

Quanto à questão que procurava perceber a opinião das utentes relativamente à importância de planificar as atividades, verificamos justificações diversificadas.

Gráfico nº 21 – Opinião acerca da importância de planificar as atividades



Assim sendo, oito das inquiridas afirmaram que a planificação fez com que o grupo se sentisse mais motivado, seis mencionam que o facto de planificarem as atividades tornou o grupo mais participativo, três afirmam que este trabalho em equipa provocou no grupo uma maior responsabilidade e ainda três elementos consideraram que estes núcleos de trabalho facilitaram a organização no grupo. Fazendo uma análise desta realidade, podemos constatar que a aproximação à estratégia de empowerment resultou positivamente neste grupo, já que, o próprio grupo atualmente tem consciência dos benefícios da sua participação e implicação individual na dinâmica da instituição. Pois como refere Pinto o empowerment como premissa leva-nos, para as questões em que está subjacente um *“processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelo individuo, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder-psicológico, sociocultural, político e económico- que permite a este sujeito aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania”* (Pinto, 1998, p. 247).

Na questão que se prendeu com a forma como se sentiram as utentes quando realizaram o trabalho em grupo, as justificações variaram a nível de opiniões.

Gráfico nº 22 – Como se sentiu quando realizou o trabalho em grupo

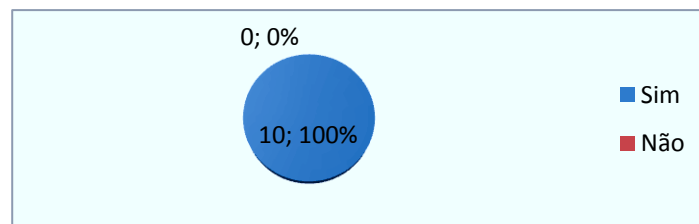


Analisando o gráfico nº 21, verifica-se que cerca de 40% das inquiridas sentiu-se útil a desempenhar esta tarefa, seguindo-se de 25% que se sentiu responsável, 20% afirmou que se sentiu com capacidade de decisão e 15% das inquiridas sentiu-se reconhecida pelos outros. Fazendo uma reflexão acerca dos dados obtidos nas respostas podemos depreender que, de facto a participação só é possível se efetivamente for dado aos sujeitos a possibilidade de decidir as suas próprias opções. Mais uma vez, podemos referir, aqui, as palavras de Garcia Checa “a participação significa tomar parte e não apenas exigir, controlar e protestar. Tomar parte nas responsabilidades, nas decisões e

no trabalho no lugar onde se está, na função que se ocupa, através do diálogo e da organização. Implicando-se pessoalmente nas tarefas que se julgam necessárias” (Garcia Checa, 1991, p. 48). Para além disto, o trabalho em grupo associado à prática do empowerment pode ser a estratégia fulcral para que as utentes, a nível individual tenham um papel mais participativo e implicado nas questões da parentalidade, já que a autoconfiança e autoestima podem ser trabalhadas em contexto de grupo. Deste dado retemos Roberts Adams, ao operacionalizar o conceito de empowerment como “a capacidade dos indivíduos, grupos e/ou comunidades para ganharem o controlo sobre as suas circunstâncias, exercerem o poder e atingirem os seus próprios objectivos e o processo pelo qual, individual ou colectivamente, são capazes de se ajudarem a si e aos outros para maximizarem a sua qualidade de vida” (Adams, 2008, p. 17).

Quanto à questão dirigida no sentido de perceber se no trabalho em grupo as inquiridas se tinham sentido respeitadas pelos outros, as respostas obtidas foram na sua totalidade coincidentes.

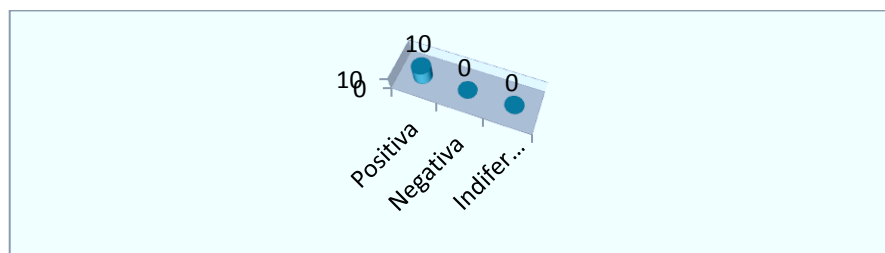
Gráfico nº 23 – No trabalho em grupo sentiu-se respeitada pelos outros



Fazendo a leitura aos dados obtidos no gráfico nº 22 é visível que, 100% das utentes assinalou a opção “sim”, o que indica que, apesar do grupo apresentar problemáticas e necessidades diversificadas no seu conjunto, as utentes evidenciam capacidade em respeitar-se umas às outras, mostrando ser flexíveis.

Relativamente à questão direcionada para tentar perceber que tipo de relação o grupo estabeleceu no trabalho de grupo, verificamos mais uma vez, que esta foi positiva.

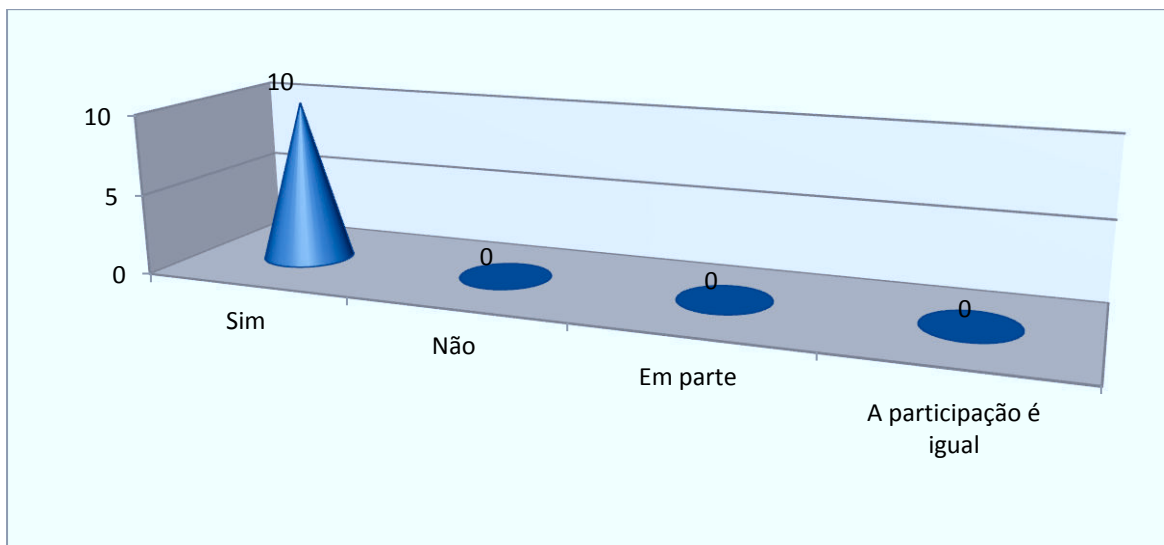
Gráfico nº 24 – Na organização das atividades que tipo de relação o grupo estabeleceu



A este propósito, e partindo dos próprios resultados apresentados no gráfico nº 23 evidenciam que dez das utentes avaliam esta relação como assumindo características positivas.

Sumariamente, na questão que se procurava obter a opinião das utentes relativamente à importância do grupo escolher as atividades e se essa possibilidade iria suscitar a uma maior participação, as respostas dadas pelas utentes foram no mesmo sentido, já que, as dez inquiridas responderam a esta afirmação com a opção “sim”.

Gráfico nº 25 – As atividades ao serem escolhidas pelo grupo leva a uma maior participação

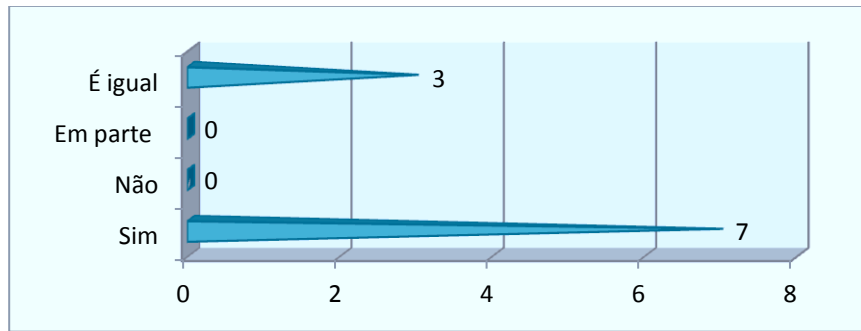


O que nos leva mais uma vez, a concluir que a estratégia de empowerment possibilita aos sujeitos a participação efetiva nas situações. Relativamente a este aspeto, salienta-se aqui Zimmerman e Warschausky que aludem que o contrato do empowerment psicológico refere-se ao nível de análise individual,

*“(...) integra a percepção de controle pessoal, uma abordagem proativa da vida, por forma atingir objetivos, e uma crítica acerca dos factores que subvalorizam ou enaltecem o esforço do individuo para exercer controle sobre a sua própria vida. Num nível de análise organizacional, o empowerment inclui processo e estruturas que incentivem a participação activa de todos os seus membros de forma a melhorar a capacidade organizacional para atingir os seus objetivos. A nível da análise comunitária, o empowerment pode referir-se à participação colectiva para melhorar a qualidade de vida da comunidade e melhorar o contacto entre organizações e agentes dessa mesma comunidade (Zimmerman & Warschausky, 1998, p. 4 e 5).*

No que diz respeito à questão que procurou perceber se a participação individual era importante para que a própria utente se sentisse motivada e implicada nas situações, obtivemos os resultados representados no gráfico seguinte.

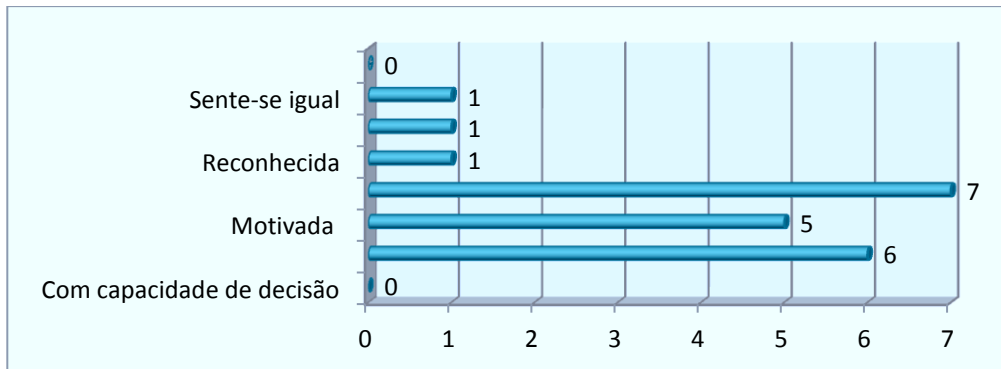
Gráfico nº 26– A participação individual é importante para se sentir motivada e implicada nas situações



Ao analisarmos as respostas obtidas podemos perspetivar dois pontos de vista diferentes: sete das inquiridas consideram que a sua participação individual é importante para se sentir motivada e implicada nas situações, não obstante, três já consideram que a participação é igual.

As respostas à questão que se procurava obter a opinião as utentes sobre como se sentiam de quando lhes era dada a oportunidade de dar a sua opinião mostram um interesse acrescido.

Gráfico nº 27 – Quando têm oportunidade de dar a sua opinião

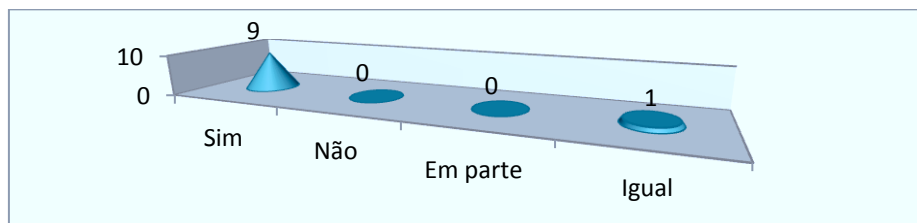


Nestas respostas de escolha múltipla as opções incidiram essencialmente nas seguintes afirmações: respeitada pelos outros; confiante; e motivada. Desta forma, podemos verificar a partir da leitura do gráfico nº 26, que sete inquiridas sentiam-se a este nível respeitada pelos outros, seis sentiam-se confiantes e cinco sentiam-se motivadas. Porém, as restantes inquiridas assinalaram outro tipo de opções como: uma sente-se igual; uma sente-se respeitada; e uma sente-se reconhecida. Ao fazer a reflexão dos dados obtidos, podemos concluir e constatar que estas utentes valorizam muito as questões relacionadas com os aspetos do respeito, assim como, para elas, o sentimento de autoconfiança leva-as indiretamente às questões da motivação intrínseca.



Relativamente, à questão que pretendia avaliar se o trabalho de grupo contribuiu a nível individual para que a utente se sentisse mais autoconfiante, retiramos dos dados, novamente, diferentes opiniões.

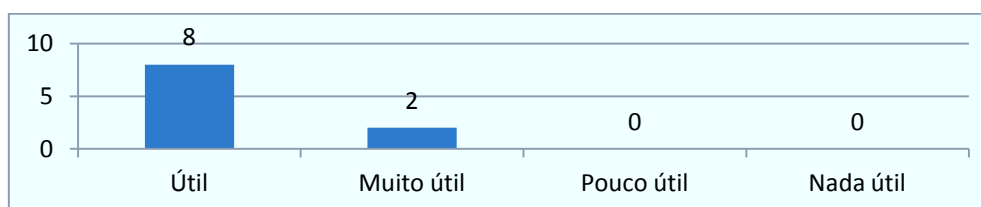
Gráfico nº 28 – O trabalho em grupo trouxe mais autoconfiança



Do total de utentes que foram inquiridas, nove consideram que este trabalho contribuiu para a sua própria autoconfiança. Porém, apenas uma refere que esta situação não alterou a sua autoconfiança, assinalando a opção, igual. Efetivamente, os dados levam-nos a depreender que as utentes, ao sentirem-se autoconfiantes no desempenho de tarefas em grupo, manifestam maior “gosto” em participar, e desta forma, implicar-se, cada vez mais, com o objetivo de atingir graus de elevada satisfação.

A respeito da questão que pretendia perceber qual a opinião das utentes se a sua participação individual na organização das atividades podia ser útil para melhorar o funcionamento do Centro, as opiniões daqui retiradas foram positivas e coincidentes.

Gráfico nº 29 – A participação individual na organização das atividades é útil para melhorar o funcionamento do Centro



Observando o gráfico nº 28 podemos aferir que, oito das inquiridas afirmaram que a sua participação individual era útil para a melhoria do funcionamento do Centro e as restantes duas consideram-na como muito útil. Partindo dos resultados, podemos constatar que efetivamente o grupo tem consciência que a sua participação individual beneficia o funcionamento do Centro, evidenciando, mais uma vez, o poder que o grupo possui numa instituição e o modo como a participação individual pode contribuir para o bem comum de todos os elementos afetos a uma organização.

A última questão deste questionário que a pergunta foi pensada para se obter sugestões, por parte das utentes, acerca do que se podia fazer para melhorar e aumentar a participação de todos os elementos do grupo. As respostas obtidas não foram muitas.

Porém, das utentes que fizeram questão de responder a esta questão aberta, obtivemos algumas sugestões, que a nosso ver se tornam pertinentes, uma vez que apontaram a importância deste trabalho ser muito importante para a união e coesão do grupo, dando-lhes força para conquistarem novos desafios.

“-*Continuem batalhadoras e unidas.*”

Observamos, numa outra sugestão dada, a importância que o grupo deu ao facto de lhes ser dada a responsabilidade de planificar e organizar todas as atividades a desenvolver mensalmente, para além de, ser mencionado também, a questão de cada elemento ser capaz de respeitar os interesses de todos e serem mais flexíveis nas suas opiniões e decisões.

“-Eu penso que assim como está já esta bom porque tivemos em atenção que as atividades deveriam de ser a gosto de todas”;

“-Levou-nos a pensar no que gostávamos de fazer”;

“-Incentiva as utentes que vem poucas vezes a vir mais vezes e a participar”.

Estas informações e depoimentos, obtidos a partir deste inquérito por questionário, levam-nos a pensar que as responsabilidades e os desafios propostos nestes núcleos de trabalho, que visou a perspectiva de empowerment, possibilitaram ao próprio grupo o incentivo à participação quer a nível individual, quer a nível grupal, para além de permitir um fortalecimento a nível da coesão e união que se pretendem alcançar num trabalho de equipa.

## Conclusão

Perante as diversas linhas de pensamento e tendo em conta a realidade social presente neste contexto de intervenção este trabalho de investigação teve como objetivo analisar e perceber sob o ponto de vista prático, quais as estratégias adequadas para alterar a forma de ação para promover a participação efetiva das utentes do CAV procurando a resposta à seguinte questão: - *Como promover a participação das mães nas estratégias de apoio/orientação da parentalidade desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Vida.*

Para responder a este desafio, recorreremos a um suporte teórico que nos ajudasse a compreender melhor o comportamento destas mães no seio das organizações. Neste sentido, estudamos os conceitos de participação, empowerment, educação de adultos/educação não-formal, parentalidade, conceção das famílias, famílias multiproblemáticas e políticas sociais para as famílias. Deste modo, direcionamos todo este trabalho de investigação-ação para uma re-educação desta população a nível da participação, aplicando para isso, estratégias inspiradas na ideia de empowerment. Porém, todo este trabalho implicou um conjunto de procedimentos e etapas que se tornaram pertinentes para planificarmos diretrizes de ação. Todo este percurso baseou-se, desde o início, num processo avaliativo procedido por um diagnóstico das situações/problema, que implicou examinar o grau de adequação o conjunto de informações obtidas e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, para tomar decisões, quanto às estratégias de ação. Não obstante, nem todo este processo de actuação obedeceu, na prática, a um trabalho de carácter contínuo e progressivo, devido, sobretudo, ao condicionalismo do fator tempo. Em virtude disto, este trabalho de investigação-ação poderá ser compreendido como um projeto inacabado por não ter obedecido a todos critérios de ação, nomeadamente no que respeita à sua continuidade no tempo e no espaço, para que fosse possível fazer uma avaliação mais aprofundada do impacto desta intervenção. Considera-se que este trabalho apesar das suas limitações temporais, acabou por tornar-se pertinente na medida em que, estas mães vivenciaram um trabalho de reeducação, que levou de certa forma, a que estas se apropriassem de valores coletivos de participação que se podem assemelhar às regras de uma sociedade

ideal. Importante será esclarecer que nos preocupamos em salvaguardar os aspectos individuais e coletivos dos sujeitos que participaram nesta pesquisa.

A realização da entrevista exploratória e, posteriormente, a aplicação do inquérito por questionário que visaram essencialmente avaliar o impacto de mudança no grupo utilizando, para isso, a estratégia de empowerment, com vista a atingir níveis significativos de participação. Em toda a fase metodológica, o investigador determina as estratégias e os procedimentos, com a finalidade de encontrar resposta ao problema por ele definido e comprovar ou não as questões levantadas. Como refere Fortin, é na fase metodológica que *“o investigador determina os métodos que utilizará para obter respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”* (Fortin, 1999, p.41). No entanto, neste trabalho não foram formuladas hipóteses de pesquisa por se tratar de uma análise que pretendia mais conhecer as percepções das utentes do que confrontar princípios pré-estabelecidos teoricamente. Estas metodologias associadas à análise e exploração dos conceitos teóricos que fazem parte desta realidade, levam-nos a chegar algumas conclusões que só foram possíveis constatar partindo de uma estratégia de investigação-ação. Esta modalidade de ação, como menciona Sanches, é um processo difícil pois implica a alteração de mentalidades, formas de estar e atuar, podendo suscitar conflitos de crenças, estilos de vida e comportamentos pelo que *“é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela”* (Sanches, 2005, p.128). Ainda a este propósito Moreira advoga que

*“a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo (...). É neste vaivém contínuo entre a reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois (...) regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”* (Moreira, in cit Sanches, 2001, p. 129).

Assim podemos referir que este trabalho possibilitou o enriquecimento e crescimento de todos os intervenientes implicados neste estudo. A nível do grupo a nova metodologia de ação baseada na prática do empowerment possibilitou fundamentalmente a todos os elementos uma consciência coletiva de grupo, o respeito na capacidade de ouvir, aceitar, respeitar e ceder às opiniões e interesses diferentes dos seus. Para além disto, ao ser dada a responsabilidade ao grupo de organizar as atividades tendo em conta os seus

próprios interesses, ele acabou por promover implicitamente a participação quer das utentes assíduas quer das utentes mais ausentes, já que o próprio grupo evidenciou também essa preocupação face às utentes que tem dificuldade em ser mais assíduas. Para além disto, foi possível verificar, também, que de uma forma geral o grupo reconhece que a sua participação individual pode ser preponderante para que todos no seu conjunto participem em todas as dinâmicas da instituição. Ainda a este propósito, foi possível constatar que o facto de se dar oportunidade às utentes de decidir e valorizar os seus próprios interesses, levou a uma maior participação e à contribuição de uma maior autoestima e autoconfiança nas tomadas de decisão e execução de tarefas diversas.

No que respeita ao crescimento e enriquecimento da dinâmica da instituição, os núcleos de trabalho dirigidos à planificação das atividades, que se basearam na prática do empowerment, tornaram-se em momentos de discussão e reflexão e coesão do grupo. Por sua vez, as atividades complementares, já existentes na própria instituição que visam trabalhar competências pessoais, sociais e parentais, tornaram-se espaços e núcleos onde a participação e os resultados daqui retirados atingiram níveis mais positivos de satisfação quer para o grupo, quer para a própria equipa técnica. Verificou-se um dinamismo nas diferentes ações e nos diferentes intervenientes. A elaboração e concretização de toda esta dinâmica de empowerment acabaram por favorecer o enriquecimento científico do investigador face à realidade do objeto de estudo. Esta investigação proporcionou uma maior capacidade de perceber o grupo face às suas multiproblemáticas, para além de permitir uma maior consciência para as questões relacionadas com a desmotivação destas mães face ao seu projeto de vida. Este momento foi, de igual modo, um espaço de aprendizagem para a respetiva equipa técnica, já que todo este trabalho proporcionou-nos uma maior capacidade de compreensão para os aspetos que se prendem com o facto da maior parte das utentes encararem a integração na instituição com um cariz de “obrigatoriedade”. Percebe-se que este constrangimento pode ser ultrapassado e influenciado pelo poder que o próprio grupo possui. O fortalecimento do grupo, a nível dos sentimentos de pertença, solidariedade, e identidade podem ser a chave para que as utentes, que exteriorizam comportamentos ambivalentes relativamente à sua participação, possam realizar uma adaptação facilitada com vista à aceitação, modificação, das reais necessidades apresentadas a nível parental, social e pessoal. Ou seja, um grupo coeso e uma dinâmica

muito participativa acabam por, indiretamente influenciar as utentes que percecionam o Centro como um facto menos positivo e importante na sua vida.

Com efeito, acreditamos que este trabalho de projeto tenha sido promotor de uma nova viragem na intervenção junto destas utentes por, ter contribuído para aumentar a participação individual destas famílias na dinâmica da instituição, o que foi aliás o maior desafio desta intervenção-ação. Como técnicas e interventoras da própria dinâmica da instituição podemos afirmar que este pressuposto foi conseguido, tornando-se numa das experiências mais gratificantes, na medida que nos possibilitou também um olhar mais abrangente e arrojado do objeto de estudo, quer no trabalho de projeto, quer na vida profissional. A relação humana que se desejou estabelecer, neste tipo de intervenção, não foi passível de ser aprendida no percurso dos estudos teóricos. Foi algo que teve de ser experimentado e apreendido no dia-a-dia com as famílias. Como sabemos, a realidade social, cultural, económica e educacional destas mães é habitualmente muito diferente da nossa e por nós desconhecida, pelo que as competências necessárias para podermos intervir são adquiridas no seu próprio contexto familiar, mantendo uma disponibilidade interior muito grande para ouvir e compreender sem pré-juízos e julgamentos. Estamos a falar de mães e pais, cujas histórias de vida a nível pessoal e social são muitas vezes pautadas pela inconsciência do problema e por dificuldades adversas que caracterizam realidades nem sempre ajustadas aos padrões normais da restante sociedade. Em determinados momentos, certas emoções e desequilíbrios apelam à necessidade de estar presente com o objetivo de auxiliar e ajudar estas famílias nas alternativas e desafios propostos do seu projeto de vida, pois *“O que torna o deserto bonito é haver um poço escondido em qualquer parte.”*

## Referências Bibliográficas

ADULT EDUCATION THE HANBURG DECLARATION THE AGENDA FOR THE FUTURE (1997). *Fifth International Conference on Adult Education*, Disponível em <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>. consultado em 12 de Janeiro de 2013.

AIRES, S.,(coord.)(2005), *In Extremis- Fenómenos, Actores e Práticas nos Domínios da Pobreza e Exclusão Social Extrema*, Porto: rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.

AFONSO, NATÉRCIO (1993). *A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. In Inovação Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Vol.6. nº 2.

AFONSO, NATÉRCIO (1994). *As famílias no Novo Modelo de Gestão das Escolas*. In Revista Escola-família. Santarém: ESSE Nº5.

ALARCÃO, M., (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra, Quarteto Editores.

ALARCÃO, M., (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares (2º ed.)*. Coimbra: Quarteto Editora.

ALARCÃO, M., (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares (3º ed.)*. Coimbra: Quarteto Editora.

ALARCÃO, M. (2002). *(Des.) Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.

ALONSO, L. (2006). *Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender*. Braga.

AMADO, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação* (texto inédito, não publicado). Coimbra: Universidade de Psicologia e ciências de Educação.

ALMEIDA, M. e outros (1995). *Os Maus Tratos às Crianças em Portugal*; Relatório Final da Primeira Fase - (Documento de trabalho de divulgação restrita).

ARCADA, J. (1984) *Our mothers daughters*. London: The Women's Press.

ARIÉS, P.(1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa Relógio D'Água.

ARIÉS, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ltc Editora.

AUSLOOS, Guy (1996), *A competência das famílias: Tempo, Caos, Processo*. Lisboa: Climepsi Editores.

AUSLOOS, G., (2003). *A competências das famílias* (2º ed.). Lisboa: Climepsi.

BADINTER, E. (1980). *O amor Incerto*. Lisboa Relógio d'Água.

BAHR, H. M., and K. SLAUGH BAHR (1996). “*A paradigm of family transcendence*”, *Journal of Marriage and the Family*, 58 (3).

BARLOW, J., COREN, e STEWART-BROWN, S. (2002). *Meta-analysis of the effectiveness of parent Ing programmes in improving maternal psychosocial health*. *British Journal of General Practice*.

BARRETO, ANTÓNIO, (2002). *Tempo de Incertezas*. Lisboa: Relógio de Água.

BARROSO, J. , (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. – Cadernos de organização e gestão Escolar, Minitério da Educação.

BAYLE, F., MARTINET, S. (2008). *Perturbações da parentalidade*. (1ª Ed.), Lisboa: Climepsi Editores.



BASTOS, C. E MARTINS M.F. (1985). *Olhar de longe, Olhar de perto: Antropologia e Terapia Familiar, algumas reflexões*. In SAMPAIO, D. e GAMEIRO, J. (ed.). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

BASSOF, E. (1991). *Mães e filhos: arte de crescer e aprender a ser mulher*. (J.A.SANTOS, Trad.) São Paulo: ed. Saraiva

BOUTIN, G. e DURNING, P. (1994). *Les interventions au prés des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Éditions Privat.

BRAZELTON, T.B. E CRAMER, B.G. (2001). *A relação mais precoce. Os pais, os bebés e a interacção precoce*.( 3ª ed.), Lisboa: Terramar.

BROCK, G., OERTWIN, M. COUFAL, J: (1993). *Parent education: Theory, research end practice*. In M. ARCOS, J., SCHVANEVELDT e J. MOSS (Eds), *Handbook of family life education. The practice of family life education*. (Vol. 2) Newbury Park: Sage.

CABRITO, B. & CANÁRIO, R. (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL PARA A PRÁTICA DE ENFERMAGEM E ORDEM DOS ENFERMEIROS (2006). *Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem: versão 1.0*. Lisboa: ordem dos Enfermeiros.

CANÁRIO, R. (2000). “*Territórios educativos de intervenção prioritária: A escola face à exclusão social*”; 1; Vol. IX.

CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANAVARRO, M. C. (2001). *Psicologia da gravidez e da Maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

CANCRINI, L., GREGÓRIO, F., & NOCERINO, S. (1997). *Las familias multiproblemáticas*. In M. Coletti, J. L. LINARES (comp.), *La intervencion sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática, la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona, Paidós.

CAPUCHA, L., (coord)(1998). *Rendimento Mínimo Garantido: Avaliação da Fase Experimental*, s/I, Departamento de Estados, Prospectiva e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

CARMO, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, (2005). CARNEIRO, M. ROSÁRIO (2005), *Apontamentos das aulas de Políticas de Protecção à Família*, no âmbito da Licenciatura em Política da Família.

CARREIRA, MEDINA, H., (1996). *“As políticas Sociais em Portugal”*, Lisboa Grávida.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida – Documento dos Serviços da Comissão de Bruxelas*.

CORDEIRO, J. D. (1994). *A saúde mental e a vida*. (3ª Ed.). Lisboa: Edições Salamandra.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ENFERMEIRAS. (2006) – *Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem*. Versão 1.0. Trad. Ordem Enfermeiros. USINE. Lisboa.

CORREIA, L., M. & SERRANO, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenções Precoces – das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, J.; R. A. et al.(2001) *Adoção Psíquica e suas Dificuldades* nº1.
- COSTA, A., FIRMINO (1987). *A pesquisa de terreno em Sociologia*. In A.S. SILVA e J.M. PINTO (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- CRUZ, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- CRUZ, H. e PINHO, I. (2006). *Pais uma experiência*. Porto: Papiro Editora.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM(09 de março de 1978), Texto oficial português, publicado no Diário da República, I Série, nº 57,p. 489 ess.
- DIAS, J., (1979). *Introdução histórica. Educação de Adultos*. In M. GUSMÃO et all (coord.) *Educação de Adultos*, Braga, U. M.
- DIOGO, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Familia- A caminho de uma educação Participada*. Coleção Escola de Saberes. Porto: Porto Editora.
- DONATI, P. (2008) *Familia XXI: abordagem relacional*. São Paulo: Paulinas.
- ESTEVILL, JORDI, C.,J., (2008). *A Articulação das Estratégias de Emprego e Inclusão Social*. Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza/Portuguesa.
- FELZENSZWALB, M. (1991). *Le profil psychosocial de la fanilla multiassistée*.Thérapie familiale.
- FERNANDES, ANTÓNIO TEIXEIRA, (1991), *Revista de sociologia-* Faculdade de Letras Universidade do Porto, Série I – Volume I , Porto.
- FERNANDES, A., T, (1994). “*Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos*”, in *Análise Social*.

FERNANDES, ANTÓNIO (1996). *Os municípios Portugueses e a educação. As normas e as práticas*. In A administração da educação. Os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri.

FIGES, K. (2001). *A mulher e a maternidade*. Lisboa: Editorial Presença.

FINGER, M. & ASÚN, JOSÈ MANUEL, (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada*. Aprender a nossa saída. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

FORMOSINHO, J., (1978). “ *A Educação de adultos Como Factor de Correção das Desigualdades Educacionais.*” In, M. GUSMÃO, M. & A. MARQUES (coord.), Curso Sobre a Educação de Adultos, Braga, U.M.

FORMOSINHO, J., & FERNANDES, A. & MACHADO, J. (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto, ASA.

FREIRE, P. (1977). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.), São Paul: Editora Paz e Terra.

FULMER, R. (1989). *Lower-income and Professional families: a comparison of structure and life cycle process*. In CÁRTER, B. e MCGOLDRICK, M. (eds), *The changing family life cycle: a framework for family therapy*, Bóston, Allyn and Bacon.

FUSTER, E. & OCHOA, G. (2000). *Psicologia Social de la Familia*. Barcelona, Paidós.

GALEGO, F. (1993). *Gestão e Participação numa Escola Secundária*. Lisboa: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de mestrado).

GAMEIRO, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria*. Porto, Afrontamento.

- GAMEIRO, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- GARCIA, CHECA, P. et al. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid, Castalia.
- GENTO PALÁCIOS, S. (1994). *La participacion como estratégia de intervencion em la gestion em Participacions em la gestion educativa*. Madrid: Santillana.
- GIMENO, A. (2001). “*A família: o desafio da diversidade*”. Instituto Piaget, Lisboa.
- GOLEMAN, D. , (1997). *Inteligência emocional*, Temas e debates. Lisboa
- GOTTESMAN, M, (1992). *Maternal adaptation during pregnancy among adult earl, middle, and late childbeares: Similarities and difference*. Maternal Child Nursing Journal.
- GUERRA, I. (2000), “*Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*”. Principia, Cascais.
- GUERRA, ISABEL.C. (2006). *Participação e acções colectiva-Interesses, conflitos e consenso*. Principia Editora, Lda 1º edição, Estoril
- GUIBENTIF, PIERRE (1996). “*The transformation of the Portuguese Social Security System*” in RHODE, M.(ed.), Vol. 1 nº3.South European Society & Politics: Special Issue on Southern European Welfare States,
- HANSON, S. (2005). *Enfermagem de cuidados de saúde à família: Teoria, Prática e Investigação* (2.ª ed.). Lusociência, Loures.
- HART, L. (1990). *The winning family: increasing self-esteem in our children and yourself*. Oakland: LifeSkills Press. In RIBEIRO MARIA (2003) Ser Família- Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental.

HIDALGO, M., V., (1998). *Transición a la maternidade y paternidad*. In M. J. RODRIGO & J. PALACIOS.

HOMEM, MARIA LUISA (2002). *O Jardim-de-infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

HUDSON, D., ELEK, S. & FLEK, M. (2001). *First-Time Mothers and Fathers transition to Parenthood: Infant Care Self-Efficacy, Parenting satisfaction, and Infant sex*. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*.

JANISSE, H., (et al) (2009). – *Perceived Energy for Parenting: A New Conceptualization and Scale*. *Journal Child Family Stud.* Nº 18.

KANT, Immanuel (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KITZINGER, S. (1996). *Mães. Um estudo antropológico da maternidade*. (2ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

KNOWLES, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

LEANDRO (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta

LIMA, L., A. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de educação da Universidade do Minho, Braga.

LINARES, J. (1997). *Modelo sistémico y familia multiproblemática*. In Coletti, M. e LINARES, J. (coords.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. La experiência de Ciutat Vella, Barcelona, Paidós.

LOPES, S. & FERNANDES, P. (2005). *O papel Parental como Foco de Atenção para a Prática de Enfermagem*. Sinais Vitais.

MACHADO, M. & MORGADO, R. B. (1992) *A Educação Parental: Delineamentos para uma Intervenção*. *Análise psicológica*, 1 (X).

MADSEN, W., C., (1999). *Collaborative therapy with multi-stressed families: from old problems to new futures*. New York: The Guilford Press.

MARTINS, M. (2002). *Uma crise acidental na família: o doente com AVC*. Coimbra: Formasau.

MATOS, J. F. & Carreira, S. (1994). “ *Estudo de caso em Matemática – Problemas actuais*”. Quadrante.

MATOS, M. (2009). *Da intervenção Comunitária à Mediação Comunitária*. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 29, 175-189.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MELEIS, A.I., SAWYER, L. M., IM, E., MESSIAS, D. K. H., DE ANNE, K. H. & SCHUMACHER, K. (2000). *Experiencing Transitions: Na Emerging Middle Theory*. *Advanced Nursing Science*.

MELO, A. (2005). “ *Formação de adultos e desenvolvimento Local*”. In: CANÁRIO, R. e CABRITO, B., *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

MERCER, R. (2004). *Becoming a mother versus maternal role attainment*. Journal of Advanced Nursing.

MCCUBBIN, H. I. e PATTERSON, J. M. (1983). *Family transitions: Adaptation to stress*. In H.I. MCCUBBIN e C.R. FIGLEY (Eds.), *Stress and the family*-vol. 1 : Coping With normative transitiions. New York: Brunel/Mazel.

MCWILLIAM, P.,J. (1996 b). *Family-Centered Practices in Early Intervention*. In P.,MCWILLIAM, P. WINTON & E. Crais (Eds.). *Pratical Strategies for Family – Centered Interventions*. California: SingCalifornia: Singular Publishing Grup, Inc.

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003). *Plano Nacional de Acção Para a Inclusão Social 2003-2005*, Lisboa: MSST.

MINUCHIN, S. (1979). *Familles en Thérapie*. Paris, J.P. Delarge (1991). Calidoscopio

MINUCHIN, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Artes Médicas, 25-69.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J., & MINUCHIN, S. (1998). *Working with Families of the Poor*. New York: The Guilford Press.

MONTEIRO, S. (2005). *Contextos Relacionais da adaptação à maternidade: estudo da influência das relações afectivas com os pais durante a infância e a adolescência e do suporte social na idade adulta*. Dssertação de Mestrado pela FPCEUL ( não publicado).

MORGAN, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.

MOREIRA, M. (2001). *Formar formadores pela investigação- acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga.



MOZZICAFREDO, JUAN (1997). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras, Celta.

NABUCO, M. & PRATES, M. (2008). *O projecto A PAR*. Cadernos de Educação de Infância nº 83, Abril.

NETO, C. O. (1999). *Participação dos Pais na Escola: A opinião dos Professores*. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado).

NUNES, J. RISCADO, (1995). “*Com o Mal ou com o Bem, Aos teus te Além: As Solidariedades Primárias e os Limites da Sociedade-Providência*”, in Revista Crítica das Ciências Sociais, nº 42.

OLIVEIRA, J, L, C. D. (1999). *Representações de Professores sobre a Participação dos Pais na Escola*. Porto, Universidade Portucalense. (Dissertação de Mestrado policopiada)

PALÁCIOS, J., & RODRIGO, M. J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. In M. J. RODRIGO & J.PALACIOS (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

PALACIOS, J., (2005). Prefácio In CRUZ, O. *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

PARASURAMAN, A. (1986) *Marketing Research*. Toronto: Addison-Wesley Publishing company.

PATTON, MICHAEL, Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.

PINTO, C. (1988). “*Empowerment, uma Prática de Serviço Social*”, in BARATA, O (coord), *Política Social – Lisboa: ISCSP*.

PIRES, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos sistemas e Dispositivo de reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian. e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

PIRES, L., C., (1990). *Novas Tecnologias do nascimento: Técnicas de reprodução medicamente assistidas*. *Análise Psicológica*, VIII(4). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

PEREIRINHA, J., (2003). “*Economia Social e Estado-Providência*”, in *Intervenção Social*, nº 27, ISSS- Departamento Editorial.

PEREIRINHA, J., A., (2008). “*Política Social. Fundamentos da Actuação das Políticas Públicas*”, Lisboa, Universidade Aberta.

POLSTER, R. A. & DANGEL, R. (1984). *Parent Training*. New York: The Guilford Press.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.(2008) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5º Ed. Lisboa: Gradiva Publicações SA.

RAPPAPORT, J., (1990). “*Desinstitucionalização: Empowerment e inter-ajuda*”, in *Análise Psicológica*, nº 2 (VIII), Lisboa: ISPA

RELVAS, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família*. Porto: Edições Afrontamento.

RELVAS, A. P. (2000). *O ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

RELVAS, A., P., (2004). *O ciclo Vital da Família*, 3ª ed. Porto: Edições.

RELVAS, A., P. & LOURENÇO, M.C. (2001). *Uma abordagem familiar da gravidez e da maternidade: perspectiva sistémica*. Em CANAVARR, M. C. (ed), *Psicologia da gravidez e da maternidade*. Coimbra: Quarteto.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS 197/97 de 18 de Novembro de 1997- Criação do Programa Rede Social.

ROGERS, C. (1983, 1ª ed. 1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora. In PIRES ANA LUÍSA (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

ROTH, P. (1996). *Family health promotion during transssitions*. Em BOMAR, PERRY J., *Nurses And family health promotion in concepts, assessment, and interventions* .(2ª ed.) Philadelphia.

ROJO, M.R. (1993). *Asociacion de Padres Y Participacion Comunitaria, Organizacion Escolar: Unas perspectiva Ecológica*. Madrid

SALEEBEY, D. (2001). *The diagnostic strengths manual?* Social Work.

SARACENO, C. (1997) – *Sociologia da Família*. Lisboa: Estampa.

SÁENZ; O., B. (1995) *Organização Escolar*, Madrid.

SANTOS, B.,S. (1995). “ *Sociedade-Providência em autoritarismo social?*”, in Revista Crítica de Ciências Sociais, 42.

SANTOS, B.,S. (1999). “ *A reinvenção solidária e participativa do Estado*”, Coimbra, CES.

SARASON, B. R., SARASON I.,G., e Pierce, G., e PIERCE, G., R. (eds.) (1990). *Social Support: na interactional view*. Nem York: Wiley.

STANHOPE, M. (1999). *Teorias e Desenvolvimento Familiar*. Em STANHOPE, M. & LANCASTER, J.(Ed.), *ENFERMAGEM COMUNITÁRIA: Promoção da Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos* (4.<sup>a</sup> ed.). Loures: Lusociência.

SOARES, H. (2008). – *O Acompanhamento da Família no seu processo de adaptação e exercício da Parentalidade: Intervenção de enfermagem*. Porto: Instituto ciências biomédicas Abel Salazar, Tese de Dissertação de Mestrado.

SILVA, A. S., PINTO, J. M. (orgs). (2001). *Uma visão global sobre as Ciências Sociais*. (11 ed.). Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, L. , (2005) *Famílias multiproblemáticas*. Coimbra, Quarteto.

SOUSA, J. (2006) . *As Famílias como projectos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na congugalidade e na parentalidade*. Saber (e) Educar 11, 41-47.

SOUSA, L. et al (2007) *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social*. Lisboa, Climepsi Editores.

SOUSA, L., HESPANA, P., RODRIGUES, S., & GRILO, P. (2007). *Famílias Pobres: Desafios à intervenção*. Lisboa Climepsi.

SUMMERS, J. A. , MCMANN, O.T. & FUGER, K. L. (1997). *Critical Thinking: A Method to Guide Staff in Serving Families with Multiple Challenges*. Topics in Early Childhood Special Education.

TEIXEIRA, MANUELA, (1995). *O Professor e a Escola- Prespectivas Organizacionais*. Lisboa: Magraw-Hill.

TUCKMANT, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004).

VALE, D., & COSTA; M. E. (1994/1995). *Consulta Psicológica Parental para Problemas de Comportamento: Estudo de Casos*. Cadernos de Consulta Psicológica.

VASCONCELOS, LIA T., OLIVEIRA R., CASER, U. (2009). *Governância e Participação na Gestão Territorial*, Serie Política de Cidades – Lisboa, 5, DGOTDU

WEBSTER-STRATTON, C., & HERBERT, M. (1993). “*What really happens in parent training?*”. Behavior Modification.

WARREN, D., (1980). *Support systems in different types of neighborhoods*. In GARBARINO, J. e STOCKING, S., (eds), *Protecting children from abuse and neglect*. Jossey - Bass, San Francisco.

WEIZMAN, J. (1985). *Engaging the severely dysfunctional family in treatment: basic considerations*. Family Process.

WELMAN, B., (1990). *The place of Kinfolk in personal community network*. Marriage and Family Review.

## Legislação consultada:

DIÁRIO DA REPUBLICA, Lei nº 32/2002 de 20 de Dezembro, I Série-A p. 7954-7968.

DIÁRIO DA REPÚBLICA- I SÉRIE- A, Nº 12. Decreto-lei nº 12/2008, de 17 de Janeiro de 2008.

## ANEXOS

# Anexos I

- Caracterização da população-alvo
- Dinâmica Instituída no Centro de Apoio à Vida



## I - Caracterização da população-alvo

A população que integra o Centro de Apoio à Vida, é constituída por um grupo de mães que têm contratualizado planos de inserção, através do Rendimento Social de Inserção e Medidas de Promoção e Proteção, através da CPCJ, EMAT`S e Tribunal. Embora existem casos que recorrem a este serviço por iniciativa própria, com o objetivo de encontrarem ajuda económica, apoio material, ajuda psicológica, orientação vocacional e/ou profissional, entre outros.

O grupo de progenitoras que são acompanhadas por este Centro, caracterizam-se por particularidades muito específicas, que passam por situações de exclusão social, por carências a nível económico, a nível cultural, a nível habitacional, a nível profissional, e a nível de competências parentais com dificuldade em saber gerir a educação dos filhos. Dos casos acompanhados pelo CAV, atualmente a idade das mães variam entre os 16/18 anos, 28/30, prevalecendo neste grupo mães com idades que vão entre os 41 aos 54.

Em termos de qualificações escolares estas são baixas e /ou muitas vezes inexistentes. Estes indicadores, por si só, refletem a dificuldade, destas mulheres integrarem na dinâmica normal da sociedade, acabando assim, por se refletir na sua dificuldade em assumir responsabilidades em termos sociais pessoais e até mesmos parentais. Por exemplo, em relação às habilitações escolares, a maior parte da população que acompanhamos possui somente o 1º e/ou o 2º ciclo do ensino básico, existindo alguns casos de analfabetismo. O percurso escolar é marcado muitas vezes por falta de rendimento escolar, absentismo e/ou abandono total ou parcial do contexto educativo.

No que respeita às competências profissionais, a quase totalidade, são desempregadas de longa duração, ou nunca desempenharam qualquer tipo de função a nível profissional. Porém, verifica-se que nas situações em que estas mulheres tiveram contato com o mercado de trabalho, estes momentos caracterizam-se por circunstâncias pontuais e por vezes precárias, que as conduzem para situações de dependência em relação ao estado e aos técnicos que representam as instituições. Estas ausências de competências profissionais associam-se e relacionam-se também, pela presença de

famílias numerosas e filhos menores, não permitindo a estas progenitoras a ausência do ambiente doméstico, de forma a trabalharem em regimes laborais de 7/8 horas por dia.

Em termos de características sociodemográficas, estas são homogéneas, vivendo muitas vezes em condições habitacionais degradadas, desprovidas de espaços amplos arejados e com higiene e conforto. Em muitos dos casos, temos a presença de núcleos familiares numerosos e famílias monoparentais, conduzindo normalmente à ausência de um enquadramento e estabilidade familiar. A título de exemplo, o Centro acompanha situações em que estas mulheres coabitam com o conjugue/companheiro, e verifica-se que estes, apesar de se encontrarem integrados no mercado de trabalho, normalmente usufruem de rendimentos bastante baixos, possuindo empregos precários e instáveis. Para além deste indicador, muitas das vezes os próprios rendimentos económicos existentes no agregado são mal geridos e distribuídos, em termos de necessidades e prioridades. Esta forma de “ser” e “estar” na vida, não lhes permite sair da sua condição de pobreza.

Para além das situações de pobreza e exclusão social, a que este grupo é sujeito, muitas destas mulheres, no seu núcleo familiar deparam-se com conflitos conjugais, que passam nomeadamente por serem vítimas de maus tratos por parte de conjugues/companheiros. Observa-se ainda em alguns casos que os conjugues/companheiros destas mulheres encontram-se completamente ausentes do seu papel enquanto pais e maridos.

As situações, acima referidas, vão protelando comportamentos de dependência face aos técnicos e, ao mesmo tempo, as utentes vão interiorizando a sua realidade percecionando-se a si própria como “vítimas” de situações precárias a nível económico, a nível social e a nível habitacional. Adotam frequentemente, uma postura face à sociedade de cidadãs que auferem somente direitos, encarando muitas das vezes as ajudas económicas como um direito passivo. Esta conceção que têm de direito passivo, reflete-se na sua elevada desmotivação e descrença face a qualquer situação que lhes permita melhorar a sua condição de vida. Desresponsabilizam-se assim face ao seu projeto de vida e encaram os seus planos de inserção com alguma obrigatoriedade. Este conceito por parte das utentes impede situações com o objetivo de modificar maneiras de ser e de estar, por exemplo, no seu papel de mães. Desta forma, observa-se atitudes de alheamento das condições de subsistência e de participação na vida em sociedade. A realidade das situações vivenciadas por estas progenitoras passam muitas vezes por falta de recursos totais e/ou parciais de índole económico, social, cultural e/ou familiar.

Verifica-se, nomeadamente situações, onde existe privação e falta de acesso a bens e a serviços, traduzindo-se assim, numa perda de voz e poder, e provocando a falta de acesso aos direitos fundamentais.

Um ponto que se considera relevante nestas histórias de vida tem a ver com às várias ruturas que estas mulheres enfrentam, sobretudo, no que diz respeito à falta de oportunidades de vida, à insatisfação de necessidades básicas, à privação de rendimentos, à rutura total ou parcial com a família, e à ausência de figuras de referência que lhes sirvam de suporte emocional e psicológico. O historial das utentes a nível do seu percurso de vida, pautados pela existência de uma reprodução geracional de situações de vida vulneráveis.

Os problemas e as vulnerabilidades que se percebem no acompanhamento efetuado pela equipa técnica a esta população, leva-as a constatar que as condições de vida em que existe a rutura total ou parcial com as principais figuras de referências da sociedade à diluição de laços familiares, existência de instabilidade a nível social, e a ausência de relações estáveis e gratificantes, na qual, desemprego e a instabilidade económica são factos reais. Este conjunto de circunstâncias são normalmente decorrentes de situações de ausência de referências na sociedade. No fundo, as representações sociais deste grupo passam essencialmente por perceberem a sua realidade envolvendo-se, consoante a sua própria experiência/condição de vida relativamente ao grupo de pertença. Assim como, as privações que são sujeitas a cada momento de vida, a cultura cívica que é construída por estas mulheres é voltada para uma vivência do “aqui e agora”, pois não constroem perspetivas de futuro, vivendo o quotidiano sempre baseadas no presente tentando resolver os seus problemas de forma mediatizada, remetendo esta situação para o exercício de direitos passivos.

A dualidade entre a falta de participação cívica e a falta de oportunidades equitativas leva a estas mães a renegarem as suas novas formas de transformação. Nomeadamente não encaram a sua condição de vida como uma situação transitória, mas sim, como uma situação da qual podem tirar partido. Porque a sociedade civil não lhes proporcionou uma qualidade de vida, ou seja, remetem as suas responsabilidades para os outros (Estado/Instituições/Técnicos).

No que respeita às suas características pessoais podemos traçar um perfil comum neste grupo de mães. É possível perceber a existência de fatores clínicos como: baixa autoestima, depressão, ideação suicida, comportamentos de automutilação, alterações de

humor, ansiedade e irritabilidade. Existem ainda, situações com diagnóstico de doença mental grave e debilidade intelectual.

Encontra-se agregados disfuncionais, marcados por situações de violência conjugal física e/ou verbal perpetrada pelos respectivos companheiros. A quando a intervenção da equipa efetuada a estas mães, percebe-se uma resistência em abandonar a situação de violência e conseqüentemente reconstruir um projeto de vida autónomo.

Relativamente aos filhos verifica-se necessidade de intervenção muito similar. As dificuldades mais comuns direcionam-se para problemas de comportamento, de aprendizagem, falta de estimulação precoce, ausência de afetos, privação de cuidados básicos de saúde, de alimentação, segurança, conforto, higiene, entre outros. Para além destas questões, há situações de incongruência e inadequação quanto aos padrões educativos e sociais implementados por estas progenitoras. Normalmente é visível ausência de situações de falta de orientação e estimulação em contexto familiar. Nas situações em que se verificam problemas de ansiedade, muitas vezes, estes são provocados pela própria disfuncionalidade existente em contexto familiar em termos relacionais.

A realidade destas mães passa muitas vezes por relacionamentos instáveis e conflituosos, verificando-se negligência afetiva e educacional, assim como maus-tratos físicos e/ou psicológicos. Perante algumas situações que chegam à equipa, onde se verifica ou suspeita-se a possibilidade de ocorrência que ponha em causa as próprias crianças, os técnicos procedem a uma avaliação aprofundada e caso seja justificável recorremos a ajuda e intervenção da CPCJ da área de residência.

Esta observação participada, verifica-se nas situações de vinculação mãe-filho, que o tipo de relação é muitas vezes baseada numa relação horizontal de características instrumentais, em que muitas vezes, são dados por estas mães orientações comportamentais e repreensões, ficando o relacionamento emocional e afetivo ausente, parecendo em certas circunstâncias, não saber como o possam fazer. A título de exemplo, de uma forma geral existem situações em que nunca se presencia atitudes de afeto na relação de díade mãe-filho.

De um modo geral são mães com poucas competências básicas adquiridas, necessitando de algum apoio e orientação no âmbito da maternidade. Denota-se essencialmente, dificuldade em cumprirem regras e horários, da mesma forma, verifica-se dificuldade em modificar estilos de vida, passando desta forma para os filhos modelos de vida menos positivos.

Uma outra questão que a equipa verifica na intervenção que realiza junto deste grupo de mães e a partir da relação que se estabelece, tem a ver com a pouca relevância ao passado, dada por estas mães, isto é visível, por exemplo, na sua dificuldade em fornecerem elementos relativos a este período. Este comportamento pode, ser compreendido pelo facto de vivenciarem no presente situações problemáticas, sendo estas alvo das suas atuais preocupações. Na verdade, o quotidiano impõe-lhes contínuas tentativas de superação das dificuldades, exigindo-lhes um contínuo esforço na adoção de estratégias individuais e familiares. Por este facto, o passado secundariza-se na generalidade dos casos.

Tendo por base estas conjunturas a ação institucional direciona-se mais para as manifestações dos problemas do que às suas causas. Por exemplo, quando a equipa realiza as primeiras abordagens à utente faz-se o levantamento do seu percurso biográfico, tendo sempre a preocupação de analisar as dimensões que se situam no tempo e no espaço dando conta dos momentos significativos que ocorreram ao longo do percurso de vida. Isto porque, a trajetória individual e familiar, reveste-se de primordial relevância na compreensão de inclusão, isto é, na definição de estratégias e ações adequadas às características e especificidades de cada indivíduo.

## II- Dinâmica Instituída no Centro de Apoio à Vida

Na tentativa de se dar uma melhor resposta a esta população a equipa técnica efetua anualmente um plano de atividades que geralmente é planificado no ano transato. No entanto, as atividades muitas das vezes vão sendo reformuladas, substituídas e reestruturadas, dado a população evidenciar particularidades diversificadas e muitas vezes heterogéneas, apresentando por si só, momentos de mudanças constantes e em mutação em termos de condições e necessidades sócioafetivas, emocionais, intelectuais e económicas. Ou seja, apesar da dinâmica da instituição direcionar-se especificamente para um tipo de população que engloba o acompanhamento de mães adolescentes e/ou mulheres com filhos recém-nascidos, por exemplo, a equipa tem vindo acompanhar, cada vez mais, todo o tipo de mães e/ou cuidadoras de referência com problemáticas diversificadas e a procurar a nossa ajuda por diversos motivos. Também, existem crianças com faixas etárias diversificadas que apresentam distintas especificidades, requerendo um trabalho cada vez mais complexo no âmbito educacional. O plano de atividades e a intervenção junto destas famílias e agregados baseiam-se sempre nas necessidades que variam consoante a sua história de vida, a suas qualificações escolares, os projetos de vida, as expectativas, motivações, objetivos a atingir, entre outros.

Como se pode verificar pela nomenclatura do plano de atividades este assenta sempre num modo de intervenção base que contempla as seguintes ações:

- **Atendimento:** informar e esclarecer os utilizadores que procuram o CAV, caracterizando a respetiva situação Socioeconómica, identificando as necessidades específicas, vulnerabilidades e potencialidades dos mesmos.
- **Acompanhamento** regular e sistemático compreendendo:
  - Elaboração de um Plano Individual de Intervenção, tendo em vista a autonomia institucional;
  - Trabalhar competências a nível socioeducativa, psicossocial e de formação e emprego;
  - Trabalho de retaguarda com vista à aquisição de competências básicas na área da maternidade e da gestão habitacional;
  - Acompanhamento a consultas médicas dos filhos das utentes.

Em consequência deste acompanhamento regular e sistemático surgem ainda as seguintes atividades:

- Realização e assinatura de Planos Individuais de Intervenção com a maioria das utentes em acompanhamento pelo CAV;
- Elaboração e posterior envio de Relatórios de Assiduidade e evolução das utentes em acompanhamento permanente no CAV às Técnicas de referência;
- Encaminhamento de utentes para Emprego / Formação Profissional consoante os projetos de vida previamente delineados;
- Apoio Psicológico individualizado a crianças, jovens e adultos;
- Grupos Terapêuticos;
- Apoio psicopedagógico;
- Terapia de Casal ;
- Dinâmicas de grupos;
- Orientação profissional e vocacional
- Realização de Ações de Sensibilização / Formação de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo nos horários preestabelecidos com as utentes;
- Visitas domiciliárias;
- Formação em contexto real de vida com a componente de trabalhar competências básicas de vida;
- Trabalho de intervenção em contexto real de vida com componente de trabalhar as questões sócio afetivas na relação mãe-filho.

Em complementaridade com estas ações de base, tem-se vindo a desenvolver e a dinamizar núcleos de trabalho e de convivência entre o grupo, onde procuramos promover uma cultura de participação com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da motivação, dando-lhes para isso uma consciência coletiva das situações. É nestes contextos privilegiados que a equipa vai-se apercebendo de ocorrências significativas, dando-nos possibilidade de perceber as problemáticas e os comportamentos exteriorizados e muitas vezes ocultos por parte destas mulheres. A relação empática que se vai estabelecendo a partir destas atividades vão promovendo o crescimento da confiança entre os técnicos e os utentes. Estes espaços são núcleos de trabalho que

funcionam como momentos de reeducação sem que para isso as utentes se apercebam das suas modificações de comportamento e atitudes, assim como, implicitamente, se apropriem e assimilem aprendizagens básicas e prioritárias para poderem evoluir como seres humanos compostos de direitos e deveres fundamentais em condições igualitárias. Na relação simbiótica que promovemos nestas atividades, procuramos sempre realizar um trabalho cooperante e ativo de forma a implicar as mesmas em situações *múltiplas*. Tem-se constatado na dinamização destas atividades, que a participação só tem sentido se na pluralidade dos membros do grupo estiver salvaguardado o respeito, a liberdade de expressão e de atuação, preconizando aqui a partilha dos mesmos valores e dos mesmos interesses e objetivos.

No CAV têm sido muitos os momentos que esta equipa proporciona, ao conjunto destas mães e filhos, onde está sempre subjacente uma intervenção onde existe a possibilidade de uniformizar as oportunidades, fazendo um trabalho de reeducação de forma implícita. É através de todos estes momentos de trabalho com estas mães, que se privilegia uma relação de equivalência que implicitamente promove um processo de participação e gestão de dificuldades e interiorização de aprendizagens. Todo o trabalho a nível das atividades é pensado e estruturado de modo a trabalhar todas as componentes destes agregados, redefinindo estratégias e modalidades de intervenção com o objetivo de verificar reais mudanças e/ou minimizar comportamentos menos adequados. No fundo, pretende-se contornar as situações onde existe comportamentos de conformismo e apatia e transmitir momentos significativos na vida e na história destas mães, para que redefinam o seu projeto de vida e formas de “ser” e “estar” enquanto mães e cidadãs. Por exemplo, a prestação de serviços à Comunidade, tem sido uma iniciativa que tem permitido a realização de uma Colónia Balnear durante uma semana, as festas de Natal entre outros momentos. É com este tipo de atividades, que se pretende, ensinar às utentes a serem autossuficientes a nível económico e a encontrarem nas suas competências utilidade para poderem ser autónomas e vivenciarem a autorrealização. Porque são nestes momentos que elas trabalham todas para um objetivo coopartilhado onde têm como finalidade uma realização comum.

No entanto, todo este trabalho, é fruto e tem sido possível através da articulação de resposta entre os diferentes agentes e atores sociais ( Estado, IPSS, Câmara Municipal de Valongo, Santa Casa da Misericórdia de Valongo , famílias e cidadãos comuns).



Do trabalho que o CAV tem desenvolvido desde 2006, tem-se diagnosticado cada vez mais necessidades e a registar cada vez mais ocorrências significativas em agregados que não nos procuram. No sentido de colmatar esta necessidade, o Centro tem vindo a desenvolver um trabalho “in locus “ com estas famílias que nunca nos procurou, por questões de distância geográfica por questões económicas, mas que evidenciam necessidades para as quais podemos dar resposta intervindo nos contextos reais de vida.

Desta forma, o Centro de Apoio à Vida desde Maio de 2011 tem vindo a prolongar e alargar a sua área de intervenção. Este trabalho tem sido realizado junto dos locais de residência das famílias (mães) que se encontram em situação de grande fragilidade e vulnerabilidade social, afetiva, económica e familiar. Nesta intervenção Comunitária temos privilegiado uma intervenção, com o intuito e objetivo primordial de criar “Pólos” de trabalho junto das residências destas famílias. Estes espaços de trabalho têm sido desenvolvidos em Empreendimentos Sociais do Concelho de Valongo. Neste momento, os locais onde já se iniciou a intervenção foram os Empreendimentos do Baldeirão I e II em Sobrado e o da Serra Amarela em Alfena. Embora se pretenda futuramente levar a esta ação a outros Empreendimentos, pois só no Concelho de Valongo são cerca de 14 espaços de Habitação Social. Este trabalho tem sido possível pela articulação direta com o conjunto de técnicos que compõe a equipa de Ação Social da Câmara Municipal de Valongo. Paralelamente a isto, tem sido realizado um trabalho com mães noutros locais do Concelho, atualmente o CAV tem um grupo a ser trabalhado em Alfena, nas instalações da Academia Sénior.

# Anexos II- Entrevista

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### *Motivações e Motivos para frequentar o Centro*

1. Como chegaram a este centro...? Quem encaminhou como surgiu...?
2. Qual o motivo que vos leva a frequentar o Centro?
3. Quais os motivos que vos impedem de frequentar o Centro?

### *Perceção sobre o desenvolvimento das atividades do Centro*

4. Quais são as atividades desenvolvidas no Centro que são úteis para aplicar na vossa vida?
5. Que tipo de aprendizagens têm feito através das atividades desenvolvidas no CAV?
6. Quais são as atividades que mais gostam de participar?
7. Qual o dia que mais vos agrada estar no Centro?

### *Perceção sobre o centro onde participam*

8. Que tipo de dificuldades têm encontrado neste espaço?
9. Que utilidade tem para a vossa vida a frequência do Centro?
10. O que encontram no Centro que vos faz sentirem-se mal?
11. Como é que se sentem neste grupo?
12. O que encontram no Centro que vos faz sentirem-se bem?

### *Expetativas sobre o Centro*

13. O que gostariam de encontrar no Centro?
14. O que espero alcançar futuramente no Centro?
15. Se tivessem poder de decisão que tipo de situações mudariam no Centro?

# Anexos III

- Análise de Conteúdo da Entrevista

## Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista exploratória

A análise de dados que se pretende aqui descrever e interpretar teve como base um conjunto de questões que foram concebidas e elaboradas com o objetivo de conhecer quer os motivos, quer as motivações do grupo de utentes que frequentam o Centro de Apoio à Vida. Para além deste objetivo inicial, nesta abordagem exploratória pretendeu-se essencialmente tentar perceber que tipo de perceção inicial fazem estas utentes do próprio funcionamento e dinâmica do Centro. O conjunto de questões que foram aplicadas nesta fase ao grupo centrou-se, essencialmente, nos aspetos relacionadas com a motivação, a perceção e expectativas que cada progenitora possui face ao Centro. Este guião de entrevista englobou um conjunto de 15 questões que foram aplicadas a um conjunto 10 utentes, nas quais foram subdivididas em dois grupos de 5 elementos em dias separados. A entrevista ao primeiro grupo realizou-se no dia 04 de dezembro de 2012 e segundo grupo realizou-se no dia 05 de dezembro do mesmo ano. Para que fosse possível fazer uma recolha de informação mais fidedigna e para que todos os atores tivessem um papel proactivo recorreu-se à técnica “ Focus Grupo”, utilizando o registo áudio nos diferentes momentos. O objetivo de recorrer a esta técnica deveu-se essencialmente a poder aprofundar as necessidades das utentes e nomeadamente avaliar e identificar perceções, sentimentos, atitudes e ideias deste conjunto de mães a respeito da sua participação e envolvimento em todas as dinâmicas do CAV. O propósito de tecnicamente se utilizar esta técnica foi no sentido nos permitir interpretar a realidade e identificar informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais entre elas. Salienta-se que este momento possibilitou aos seus atores a estimulação, a participação e a interação entre todos os elementos, onde esteve presente a energia gerada por cada mãe que resultou numa diversidade e profundidade de respostas e informações enriquecedoras e pertinentes.

Em termos de organização esta foi feita aleatoriamente, contudo o primeiro grupo era composto por utentes que se encontravam à mais tempo no Centro e o outro

grupo eram utentes que estavam integradas à relativamente pouco tempo na dinâmica da instituição.

Passando agora à interpretação da informação daqui retirada em termos de motivação, perceção e expetativas do grupo face ao Centro foi possível como já foi referenciado retirar daqui um conjunto de dados pertinente nesta fase mais exploratória. Relativamente às questões relacionadas quer com a motivação, quer com os motivos que levaram as utentes a frequentar o Centro a maior parte refere que foi encaminhada pela técnica de serviço social que são afetas aos seguintes serviços, Seguranças Social e Tribunal de Menores. Porém, uma pequena minoria refere que teve acesso ao Centro desde o momento que frequentou outro tipo de formações desenvolvidas e dinamizadas pelo Centro e desse modo acabaram por fazer parte do grupo de mães. Inclusivamente, também foi referido aqui, que o aparecimento do Centro na vida delas foi através de outras mães se encontravam a frequentar e/ ou através das próprias técnicas da equipa do Cav.

*“ - Bem a mim fui encaminhada pela Dra. Marisa a minha assistente social mas também tinha conhecimento do CAV e gostei e fiquei!”*

*“- Eu cheguei ao Centro através da Rosa e através da Dra. Natália!”*

*“- Eu vim através da minha assistente social!”*

*“- Vim para aqui encaminhada pelo Tribunal Menores e Família e pela Dra. Ângela da Segurança Social! Vim para aqui e agora aqui estou.”*

*“- Vim fazer formação pelo RSI e perguntaram-me se eu queria vir para o CAV de manhã e eu quis!”*

Quanto às questões que estiveram relacionadas com os motivos as respostas foram diversificadas, algumas utentes referem e associam a questões de isolamento social, outras a questões de ordem psicológica e emocional associado a episódios depressivos, e outras referem aqui a questão da obrigatoriedade por parte da técnica de referência a nível de apoio social.

*“- Eu também é assim! Na altura eu estava com uma depressão e foi melhor naquela altura, foi melhor.”*

*“- Eu a minha técnica não me encaminhou eu vim por livre vontade! Eu como ando meia! Eu tenho uma depressão e isto é para ver se me alivia a cabeça!”*

*“- Eu vim para poder aliviar o stress e sair de casa! Nunca saia.”*

*“- Eu vim derivado a estar sempre em casa e a refugiar-me muito!”*

*“- Eu fui obrigada, porque eu nunca fui para cursos nem nada! Fui obrigada.”*

Porém, nesta recolha de informação, destaca-se aqui duas situações excecionais que associam o motivo da permanência no Centro com um caráter de realizar um trabalho a nível de desenvolvimento o aperfeiçoamento de competências parentais, incluindo neste aspeto duas perceções, uma para provar que reúne competências e outra para fazer um percurso de aprendizagem.

*“- Eu também é assim! Na altura eu estava com uma depressão e foi melhor naquela altura, foi melhor. Mas eu vim mais para provar aquilo que eu sou às pessoas! Enquanto mãe e enquanto mulher estavam um bocado com dívidas...”*

*“- Vim para aqui para aprender ser melhor mãe como fui encaminhada pelo tribunal de família para tentar provar que consigo estar com as minhas filhas e acho que estou a conseguir atingir alguns objetivos, apesar de no princípio estar aqui por dois motivos pelo RSI e pelo Tribunal de Família. - Agora estou aqui pelo Tribunal de Família o meu marido arranhou trabalho. – Agora estou aqui mesmo pelas minhas filhas para conseguir ter melhor ambiente em casa.”*

No que se refere aos motivos que as impedem de frequentar o Centro, é exposto nestas respostas um indicador relacionado com o fator de doença e/ou consultas com os filhos. Embora apenas uma utente refere-se a esta questão, afirmando que as suas ausências estão relacionadas com a falta de vontade própria. No entanto, reporta-se a este fator impeditivo como sendo um problema que já ultrapassou atualmente. Ainda no conjunto de respostas foi possível perceber que alguns elementos não conseguiram apresentar nenhum tipo de motivo que as impedissem de frequentar as atividades diárias do Centro.

*“- Nada me impede! Só se for o Tiago que fique doente e ter consulta! Não, não posso! De resto!”*

*“- Sinceramente às vezes preguiça! Não estou a dizer mentira. Consultas no médico que tenho tido bastantes com os problemas que tenho tido na gravidez! Que de resto.....”*

*“- Nada me impede de poder estar aqui!”*

Do conjunto de questões que foram introduzidas e lançadas aos dois grupos referente às questões da perceção que estas tinham relativamente à dinâmica do Centro as respostas foram variando. Relativamente a este aspeto verificou-se opiniões pertinentes sob o ponto de vista individual e pessoal, mas ao mesmo tempo antagónicas. Quanto à utilidade das atividades do centro para a aplicação prática na vida pessoal de cada mãe, constatou-se, através da discussão, entre elas que algumas ainda não têm uma consciência formada e estruturada relativamente à pertinência de estarem no

Centro, assim como ainda não conseguem perspetivar este espaço como um local de aprendizagem e crescimento a nível de competências pessoais, sociais, emocionais e parentais.

*“-As bonecas que nós fazemos aqui ou é para vender ou é para nós! O facto de fazer isso em casa, a maior parte! Pausa! A gente chega a casa e tem outras coisas para fazer! Arrumar a casa, cuidar dos filhos! Acho que a gente fazer aqui as bonecas ou mesmo os presépios ou como é que eu hei –de dizer! Risos “ - Treinar para o teatro acho que não tem de se aplicar na nossa vida diária!”*

*-As bonecas que nós fazemos aqui ou é para vender ou é para nós! O facto de fazer isso*

Todavia, foi visível, numa outra parte da discussão que houve mães que têm alguma consciência e reconhecem o Centro como um espaço de aprendizagem enquanto mães, mulheres e cidadãs. Por exemplo, em relação ao tipo de aprendizagens que têm feito, a maior parte refere aprendizagens a todos os níveis, a nível pessoal, social, e parental.

*“- Para mim as artesanais mas principalmente as de grupo são as que mais me ajudam em todas as realidades. “*

*“- Eu gosto das atividades todas! Culinária, trabalhos manuais. – Eu chego a casa e faço sempre alguma coisita e se vir que dá certo tento ganhar dinheiro com isto que ando numa fase de ganhar dinheiro. – Se não der eu faço e tento outra coisa.”*

*“- Eu também tento aplicar no meu dia-a-dia!”*

Ainda dentro desta questão salientaram o facto de também gostarem da relação que estabelecem com a equipa técnica e com as restantes colegas, mencionando a título de exemplo que quando estão no centro canalizam as suas atenções e energias para coisas positivas que as desviam muitas das vezes dos seus problemas familiares. Aqui mencionaram também as aprendizagens que têm adquirido desde que frequentam o Centro e quais os benefícios que conseguiram atingir neste espaço, deixando aqui refletir algum reconhecimento pela ajuda dada pela equipa técnica.

*“- As doutoras são cinco estrelas!”*

*“- Doutoras, colegas do CAV! A minha cabeça vai mais aliviada!”*

*“- Em vez de estar fechada em casa, temos aqui uma atividade que nos faz pensar noutras coisas, para esquecer os problemas!”*

*“- Aprendi a não ser tão stressada! Calma não tão ansiosa e tem me ajudado a manter a paz!”*



*“- Tenho aprendido a saber tratar e como tratar das minhas filhas. A ter outra maneira de falar com elas, a ver o lado delas e não só o meu lado! Risos... – Quando vim para aqui evitei logo no inicio porque não queria convívio com as pessoas era muito fechada tinha problemas e era muito fechada e agora aprendi a libertar-me mais e a conviver com todo o tipo de pessoas e comigo mesma.”*

*“- Eu tenho aprendido a lidar com as diferenças como é que eu dizer! – Diferentes pessoas, estilos de vida diferentes! – Começar a lidar com isso e tentar ajudar as coisas não acontecem do nada. – Parece que não mas é uma terapia para mim como para quem está connosco.”*

No que respeita às atividades o grupo subdivide-se a nível de opiniões, umas identificam-se mais com as atividades de carater mais artístico/manual enquanto outros elementos que se identificam mais com as atividades de carater recreativo, como é o caso da piscina. Contudo, alguns elementos salientaram gostar de todas não mencionando nenhuma atividade específica.

*“- Eu gosto de todas menos da piscina!”*

*“- Eu gosto de todas mas as que gosto mais é o macramé e arraiolos!”*

*“- Eu gosto da piscina!”*

Em relação ao dia que mais apreciam participar as opiniões foram coincidentes entre elas em alguns aspetos. Um referiram que não existiam nenhum dia em especial mas sim todos, porém, a nível individual foram de forma implícita referindo-se aos dias mais e/ou menos positivos mencionando aqui qual e/ou quais eram as atividades que gostavam mais de participar.

*“- À segunda-feira! Gosto pela terapia de casal que estamos a ter à segunda-feira, ouvir um bocadinho a história dos outros também nos faz também aprender a corrigir os nossos erros automaticamente. Não é? - Ouvir um casal a dizer eu errei aqui eu chego a casa e começo a pensar por isso é que isto nunca dá resultado não é a mesma maneira de lidar com as minhas filhas, por isso é que elas não me obedecem ou não me obedeciam. Não é? Porque eu falava com um tom para elas, o tom modifiquei, e modifiquei duas palavras na mesma frase e elas aí começaram e eu também a lidar diferente com coisas.”*

*“- São todos especiais!”*

*“- Eu não! Eu gosto dos dias todos!”*

Relativamente à questão direcionada com às dificuldades sentidas pelo grupo na participação da dinâmica da instituição, verificaram-se opiniões diversas. Alguns elementos referiram-se a dificuldades relacionadas com a incapacidade de lidar com personalidades diferentes das delas, apontando aqui também a dificuldade em saber lidar com pessoas que não gostavam, a falta de compreensão por parte de algumas

colegas do grupo, assim como, dificuldades em realizar aprendizagens que não dominavam.

*“- É assim! Nos trabalhos eu não encontro dificuldades é só mesmo aprender a lidar com diferentes personalidades. – Acho que é só isso!”*

*“- Eu gosto de estar aqui e para mim as pessoas são como eu!”*

*“- Eu é assim! Enquanto andava aqui uma pessoa eu não gostava de andar aqui quando essa pessoa saiu gosto de andar aqui!”*

*“- Às vezes o ambiente também ajuda muito as pessoas se sentirem bem!”*

*“- As minhas dificuldades é fazer coisas!”*

Porém, outros elementos responderam a esta questão sob o ponto de vista mais positivo mencionando que não tinham dificuldades porque, tinham a ajuda e apoio da equipa técnica, sentiam-se bem acolhidas e consideravam que esta experiência lhes servia como uma aprendizagem a nível de saber estabelecer relações sociais escolhendo aqui as melhores amizades e/ou pessoas.

*“- Eu não! Dificuldades de integração! Toda a gente me acolheu bem! Se calhar à pessoas que eu estou mais próxima do que de outras e falo mais!”*

*“- Eu não tenho! Sempre que preciso tenho gente que me apoia! Pelo menos é o que eu noto! É isso! A equipa técnica e as colegas à uma ou outra é que eu não dou confiança! Só uma ou outra é que eu falo mais!”*

Quanto à questão de tentar perceber quais eram as situações que as faziam sentirem-se mal no Centro, das respostas dadas constatou-se que de forma geral o motivo que provoca mau estar entre elas está relacionado com as seguintes razões: a falta de compromisso por parte de alguns elementos do grupo; a falta de empenho em todas as tarefas que são realizadas e promovidas pelo Centro; a falta de vontade por parte de algumas mães em realizar aprendizagens importantes e por último o estar e sentir-se contrariada em participar na dinâmica diária do centro.

*“- É assim, às vezes o que me faz sentir mal é ver que tem duas a três pessoas que estão aqui a trabalhar para nós e só duas ou três só pretendem receber e não querem fazer para ganhar isso. – Isso faz sentir mal! Porque é assim! Eu acho se estamos com a intenção de receber alguma coisa então deveriam estar aqui com a intenção de dar, dar e não fazer por ganha-lo esforçar-se o mínimo mesmo. – Às vezes as pessoas fazem coisas e depois não vêm ou estão muito em baixo ou então não sei! Não têm mesmo vontade de aprender!”*

*“-Eu sinto-me mal quando às vezes sete ou oito e aparecemos duas ou três!”*

*“- Eu falo da piscina, eu tenho ido à piscina e às vezes não está lá ninguém se fosse eu acabava!”*

*“- Eu estou aqui à pouco tempo e agora o que me faz sentir mal ainda não tenho nada. Inicialmente não gostava de estar aqui, estava contrariada! Não é? O sair de casa, o conviver, o ter de olhar para as pessoas e as pessoas olharem para mim! Era tudo, tudo era defeito!”*

Nestas respostas, podemos verificar que a questão da falta de compromisso por parte de alguns elementos poderá estar relacionada com as questões da falta de motivação e do envolvimento para com aquelas utentes que se esforçam, podendo ser nesta perspetiva um fator desestabilizador. Para além desta questão, esta falta de compromisso por parte de alguns elementos poderá ser um motivo para que alguns elementos do grupo tenham comportamentos ambivalentes no seu percurso no Centro. Desta situação podemos referir que a motivação intrínseca passada pelo grupo é neste aspeto uma mais-valia para promover a participação de todas.

Salienta-se que na questão direcionada para as situações que as faziam sentirem-se bem, as respostas foram diversas e diferentes entre elas. As situações mais apontadas pelo grupo foram: o poder sair de casa todos os dias com objetivos, ter um espaço onde podiam conversar e ter a oportunidade de alguém as ouvir, o acolhimento agradável realizado por todos os elementos da equipa técnica, o ambiente que as mesmas proporcionavam, poder realizar amizades e o convívio diário com outras pessoas.

*“- O sair de manhã de casa e ter alguém com quem conversar e que me ouve!”*

*“- Neste momento tenho! Sei que mudei em todos os aspetos comigo mesma e isso faz-me sentir bem digo eu!”*

*“- As colegas, as doutoras! Tudo!”*

*“- As doutoras! Tudo! Bem uma coisa que vocês não admitem é falar mal mas pronto! Eu falo baixinho!”*

*“- Você faz-me sentir bem! Logo de manhã com esse sorriso. Com as doutoras é! Se há boas energias nós trabalhamos com mais energia retribuindo com o mesmo, boas energias dessa parte!”*

*“- Levar os meninos à escola e vir para aqui!”*

*“- Dou-me bem com elas todas, sentir-me bem e gosto de me rir com elas! (Risos) ”*

No que respeita à pergunta sobre como se sentiam no grupo, as opiniões foram distintas. Um mencionaram que se sentiam bem, porém, outras tinham plena consciência que os elementos que compunham o grupo eram pessoas com diferenças. Contudo, mais uma vez verificou-se neste aspeto a importância que elas dão ao grupo e os constrangimentos de mau estar lhes trás a questão de terem de estar num espaço com pessoas que não apreciam.

*“- Ótimo! Às vezes umas picadelas!”*

*“- É um grupo cada um com as suas diferenças mas são pessoas, não têm nada de especial!”*

*“- Bem!”*

*“- Eu sinto-me bem!”*

*“- Mais ou menos! Como assim? - Havia aqui uma pessoa que fazia parte do grupo que eu não gostava! Não gostava da maneira como ela era! É assim, só o falar dela irritava! Eu lá fora falo com ela! Mas falo por falar!”*

Referente à questão lançada que procurava perceber que tipo de expectativas tinha o grupo do Centro, verificou-se aqui também um conjunto de opiniões diferenciadas. Umás gostavam que o centro apostasse em atividades mais lúdicas, outras porém, referiram que o Centro deveria apostar em atividades de caráter mais educativo para poderem aprofundar conhecimentos dando como exemplo prático o aprender línguas. Contudo, alguns elementos referiram aqui uma necessidade a nível de acessibilidades, sugerindo neste aspeto a importância de haver um transporte do centro de Valongo para se deslocarem para o CAV.

*“- Tanta coisa!”*

*“- Por exemplo, um curso de dança, ginástica!”*

*“- Tudo deviam apostar mais em formação de língua estrangeira essas coisitas assim, que são úteis! Temos algumas formações mas a nível de outras coisas. “*

*“- Mais transporte para não vir a pé!”*

*“- Eu não sei, mas estou com muita dificuldade em escrever a Rita tem 8 anos e escreve melhor do que eu! Por causa do telemóvel! E dantes era uma viciada por telemóveis. - Ah não sei se tem algum tipo de formação que me possa ajudar!”*

Quanto à questão que foi colocada no sentido de perceber junto do grupo o que as utentes esperavam alcançar no centro, as respostas foram diversificadas verificando-se opiniões diversas. Umás mencionaram, como projeto de vida conseguir arranjar uma atividade laboral, outras referiram-se a conseguir reunir algumas capacidades para saberem lidar com as suas próprias dificuldades, outras aspiravam conseguir ter um ambiente familiar harmonioso, outras mencionaram em conseguir reunir um conjunto de capacidades para organizar a sua vida e, por último, outras pretendiam conseguir organizarem a sua vida a nível emocional. Salienta-se aqui, mais uma vez, a referência que fazem ao facto de poder sair de casa, que nos parece um indicador de consciência de como é importante evitar o isolamento social. Para além deste aspeto, pode-se

percecionar aqui que, apesar de muitas destas mães estarem em contextos excluídos, elas possuem projetos de vida muito próprios e feitos à medida das suas realidades e contextos de vida.

*“- Arranjar trabalho!”*

*“- Eu quero liberdade e aliviar a minha cabeça!”*

*“- Sair de casa!”*

*“- Sair de casa eu estava muito parada em casa!”*

*“- Aceitar mais as minhas dificuldades!”*

*“- Sucesso na minha casa, bom ambiente!”*

*“- O andar aqui! Não preciso de alcançar nada! Tem sempre utilidade! Só o convívio!”*

Quanto à questão sobre mudanças que o grupo faria se tivesse poder de decisão, verificaram-se aqui respostas pertinentes, notando-se uma preocupação e uma procura do sentido de justiça umas com as outras. As respostas mencionadas por alguns elementos foram no sentido de existir no centro uma maior justiça para quem não é cumpridor, para além disto, referiram também um maior rigor quanto às regras estabelecidas onde mencionam a necessidade de penalizar quem não consegue cumprir com a sua obrigação individual.

*“- Oh doutora! Aqui tinha de haver um cartão para picar à entrada e se faltassem, justificavam quando viessem.”*

*“- Eu muitas mandava-as dar uma voltinha!”*

*“- Eu mudava tudo! Por exemplo eu faltei por preguiça quando as doutoras deram iogurtes, não deveriam dar, uma pessoa sente. Eu, se me fizessem isso logo a onde é que eu errei? Eu ficava a pensar! Fazer as pessoas sentirem na pele ou porque estava a faltar, eu acho que isso....”*

*“- É assim, se eu tivesse poder de decisão eu era muito severa! Ai era! É assim, se tivessem má vontade então aí é que eu era, obrigava a pessoa. Muita gente está aqui, eu não sei se meter isso na cabeça que nunca vai conseguir! Está logo a negar desde o princípio. Eu não consigo! Eu não consigo!”*

Comparativamente a este conjunto de respostas, outras utentes dizem que se tivessem poder de decisão acolheriam um maior número de mães a precisar de ajuda, porém iriam ter cuidado de realizar uma boa avaliação a nível das necessidades. Este aspeto aqui mencionado leva-nos a verificar mais uma vez a procura do sentido de justiça. *Porém, outros elementos responderam a esta questão de forma mais inconsciente, uma vez que, para elas o mais importante estava nas mudanças de caráter*

*mais material, mencionando aqui, a alteração a nível da localização do centro para um local mais central da cidade e aumentar o espaço físico.*

*“- Eu ajudava toda a gente! “*

*“- Há pessoas que fazem mais do que é, não sabem aproveitar o que têm, e depois à frente das doutoras são umas coitadinhas!”*

*“ Eu acolhia a pessoa que via que precisava! Certo! Não é pessoas que...”*

*“- Eu acolhia entre aspas!”*

*“- Eu não mudava nada! Não sei!”*

*“- Eu mudava! Punha uns sofás à entrada e uma televisão para quando chegássemos!”*

*“- Eu mudava mais uma coisita! Eu ampliava a cozinha, não para lavar a louça mas para fazer os cozinhados! “*

*“- Eu mudava outra coisa! Punha a Câmara aqui e punha o Centro lá em baixo.”*

*“- Não sei, como hei-de explicar, fazia obras punha o espaço maior.”*

Nesta fase de caráter mais exploratório podemos, num primeiro momento, constatar, a partir deste conjunto de informação, que a maior parte das utentes sabe identificar perfeitamente quem foi que as encaminhou, assim como prevalece nas suas representações, a questão da obrigatoriedade. No entanto, são muito poucas aquelas que têm verdadeiramente consciência do motivo e/ou necessidade que esteve na base do seu encaminhamento e quais são as competências que sentem mais dificuldade em concretizar, no desempenho do seu papel parental, social, pessoal e emocional. Para além disto, uma breve reflexão que é possível fazer, a partir deste conjunto de informações, relativamente aos objetivos do Centro, embora existam efetivamente mães que têm essa consciência e que reconhecem o Centro de Apoio à Vida como um espaço que lhes proporciona aprendizagens a muitos níveis, independentemente de inicialmente terem sido encaminhadas pelas suas técnicas de referência, momento em que lhes foi passada a imagem da obrigatoriedade. Estas reconhecem que foram aprendendo a gostar do centro e a percecioná-lo como um espaço onde se realizam e promovem aprendizagens. Também, o percecionam como um local de “abrigo”, para esquecer problemas, ultrapassar dificuldades pessoais, sociais, emocionais e parentais. Para além desta situação, percecionam o espaço com alguma responsabilidade, tanto para elas como para o restante grupo de pares, encarando aqui a questão da necessidade do equilíbrio onde procuram a justiça, a responsabilidade a participação o envolvimento em todas as iniciativas promovidas no Centro. Percecionam o centro como uma atividade

semelhante à rotina laboral, onde tem plena consciência que é importante o cumprimento de horários e a participação ativa de todos os elementos. Para além disto, o centro converte-se muitas das vezes num objetivo de vida pessoal com um sentido bidirecional: permiti-lhe sair do seu espaço habitacional e ter acesso a um momento de “catarse” que se transforma muitas das vezes num espaço terapêutico.

Relativamente à dinâmica, foi possível constatar que o grupo não vê dificuldade em frequentar o centro diariamente mas a questão da participação parece estar mais relacionada com a identificação pessoal de cada atividade desenvolvida no centro. Acresce ainda que a falta de identificação, umas com as outras, pode ser um fator de instabilidade na frequência diária nas atividades e os desafios lançados a nível institucional. Pode inclusive, converter-se numa resistência face a situações novas e uma “negação” para a necessidade de mudança. A título de exemplo, algumas respostas mostram uma certa dificuldade em lidar com diferentes situações e/ou pessoas. O facto de estas mães se encontrarem num espaço, onde existem problemáticas muito similares, poderá ser percecionado pelas mesmas como um momento de projeção da sua vida através do grupo de pares. Este fator poderá conduzir a um comportamento instável em alguns elementos que adotam sentimentos ambivalentes relativamente às suas atitudes e comportamentos no centro.

# Anexos IV

- Inquérito por questionário



# INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se às utentes que frequentam o Centro de Apoio à Vida e insere-se no âmbito de um trabalho de projeto do Mestrado em Intervenção Comunitária- Contextos de Risco na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este inquérito tem como objetivo perceber a perceção das utentes relativamente às mudanças das representações no que respeita à participação de cada uma. Neste instrumento de trabalho asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, os quais servirão, exclusivamente, para o fim indicado. A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade.

Por favor, não assine.

1. Idade
2. Estado Civil?
3. Nº de Filhos?
4. Quanto tempo frequenta as atividades do Centro?
5. Considera que a sua participação na organização das atividades é útil para melhorar o funcionamento do Centro?
  - 5.1 Sim
  - 5.2 Não
  - 5.3 Em parte
6. De um modo geral, como avalia a sua participação em todas as atividades doo CAV?  
(assinale só uma opção)
  - 6.1 Inexistente
  - 6.2 Insuficiente
  - 6.3 Razoável
  - 6.4 Boa
  - 6.5 Muito boa
7. A sua participação atual no centro vai ao encontro das expectativas que tinha quando entrou para o CAV?  
(se assinalar a opção não justifique a sua opinião)
  - 7.1 Sim
  - 7.2 Não
  - 7.3 Porquê?  

---

---
8. Considera que a sua participação leva a que os outros também participem mais?  
(assinale só uma opção)
  - 8.1 Habitualmente sim
  - 8.2 Habitualmente não
  - 8.3 Às vezes
  - 8.4 Não sei

9. Na sua opinião, parece-lhe que a equipa técnica valoriza a sua participação nas atividades do centro?

(assinale só uma opção)

9.1 Sim  9.2 Não  9.3 Em parte  9.4 Não sei

10. Qual foi a principal razão que a levou a participar na organização e planificação mensal das atividades?

(pode indicar mais do que uma opção)

10.1 Para defender os seus interesses pessoais

10.2 Para se sentir integrada no grupo

10.3 Porque gosta de participar

10.4 Para colaborar nas escolhas que são feitas

10.5 Para mostrar que tem uma opinião válida

10.6 Para colaborar para o bom funcionamento do grupo

10.7 Porque me foi pedido que o fizesse

10.8 Outra .

10.9 Qual? \_\_\_\_\_

11. Como define a sua participação na planificação das atividades :

(assinale só uma opção)

11.1 Ativa  11.2 Passiva  11.3 Reservada

12. Participou nas decisões acerca das atividades e disse o que pensava acerca delas?

(assinale só uma opção)

12.1 Sim  12.2 Não  12.3 Em parte

13. A partir do momento em que começou a planificar as atividades sentiu mais vontade em participar nelas?

(assinale só uma opção)

13.1 Sim  13.2 Não  13.3 Foi igual

14. Considera que na escolha das atividades foi influenciada pelos outros?

(se assinalar a opção algumas vezes justifique a sua opinião)

14.1 Sim  14.2 Não  14.3 Algumas vezes

Porquê? \_\_\_\_\_

15. Na programação das atividades foi capaz de:

(em cada item assinale com uma x a sua posição)

	Sim	Não	Às vezes
15.1 Respeitar a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2 Ouvir a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3 Aceitar a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4 Ceder às escolhas dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Na planificação final estavam incluídas todas as atividades que selecionou?

(se assinalar a opção não justifique a sua opinião)

16.1 Sim       16.2 Não

16.3 Se respondeu não, diga quais foram essas atividades e o porquê de não terem sido incluídas: \_\_\_\_\_

17. Participou nas decisões das atividades e disse o que pensava acerca delas?

(assinale só uma opção)

17.1 Sim       17.2 Não       17.3 Em parte

18. Nas atividades que não escolheu ou selecionou participou nelas com o mesmo entusiasmo?

(se assinalar a opção não justifique a sua opinião)

18.1 Sim       18.2 Não

18.3 Porquê? \_\_\_\_\_

19. Na planificação e escolha das atividades mensais o grupo teve um comportamento:

(se assinalou a opção outro justifique qual/quais?)

19.1 Amistoso       19.2 Conflituoso       19.3 Indiferente       19.4 Outro

19.5 Qual/Quais?

\_\_\_\_\_

20. Quando realizaram a planificação mensal das atividades tiveram em consideração as atividades que outros elementos que se encontravam ausentes gostavam de realizar no centro?

(se assinalar a opção não justifique a sua opinião)

20.1 Sim       20.2 Não

20.3. Porquê? \_\_\_\_\_

21. Na sua opinião considera que o facto de as utentes terem começado a planificar as atividades, levou a que: (pode indicar mais do que uma opção)

21.3 O grupo se sentisse mais motivado

21.4 O grupo se sentisse mais desorientado

21.5 O grupo se sentisse mais organizado

21.6 O grupo manifestasse uma maior união

21.7 Um maior conflito entre o grupo

21.8 O grupo tornou-se mais responsável

21.9 O grupo tornou-se mais participativo

22. Como se sentiu quando esteve a realizar trabalho de grupo? (pode indicar mais do que uma opção)

22.1 Útil

22.2 Responsável

22.3 Com capacidade de decisão

22.4 Reconhecida pelos outros

22.5 Foi-me indiferente

22.6 Não gosto de trabalhar em grupo

23. No trabalho de grupo sentiu que foi respeitada pelos restantes elementos do grupo? (se assinalar a opção não justifique a sua opinião)

23.1 Sim  23.2 Não

23.3 Porquê?

---

---

24. Na discussão sobre a forma de organizar as atividades, o grupo estabeleceu uma relação: (assinale só uma opção)

24.1 Positiva  24.2 Negativa  24.3 Indiferente

25. Considera que o facto de todos os elementos poderem escolher e organizar as atividades leva a que todos participem mais? (assinale só uma opção)

25.1 Sim  25.2 Não  25.3 Em parte  25.4 A participação é igual

26. A sua participação nas atividades é importante para se sentir motivada e implicada nas situações? (assinale só uma opção)

26.1 Sim  26.2 Não  26.3 Em parte  26.4 É igual

27. Quando tem oportunidade de dar a sua opinião geralmente sente-se:  
(pode indicar mais do que uma opção)

27.1 Com capacidades de decisão

27.2 Confiante

27.3 Motivada

27.4 Respeitada pelos outros

27.5 Reconhecida

27.6 Responsável

27.7 Sente-se igual

27.8 É indiferente

28. Considera que o trabalho de grupo lhe trouxe mais autoconfiança?

28.1 Sim  28.2 Não  28.3 Em parte  28.4 Igual

29. Considera que a sua participação na organização das atividades é útil para melhorar o funcionamento do Centro?  
(assinale só uma opção)

29.1 Útil

29.2 Muito útil

29.3 Pouco útil

29.4 Nada útil

30. Sugestões poderia dar para melhorar e aumentar a participação de todos os elementos do grupo?

---

---

Obrigada pela sua participação!

## “ A PARTICIPAÇÃO NAS QUESTÕES DA PARENTALIDADE”

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Comunitária, especialização em Contextos de risco.

Por:

---

*Natália Alexandra Magalhães Martins de Araújo*

Porto, abril de 2013

## “ A PARTICIPAÇÃO NAS QUESTÕES DA PARENTALIDADE”

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Comunitária, especialização em Contextos de risco.

Por:

*Natália Alexandra Magalhães Martins de Araújo*

*Sob a Orientação:*

*Doutora Joana D'Arc de Mendonça Cavalcanti*

*Sob a Coorientação:*

*Mestre Paula Cristina Pacheco Medeiros*

Porto, abril de 2013

# Índice

Resumo-----	2
Abstrat-----	3
Agradecimentos-----	4
Introdução-----	6
I. Investigação Empírica-----	9
1. Apresentação e justificação do objeto de estudo-----	9
2. Definição da Metodologia de investigação-----	13
II . Enquadramento teórico-----	19
1. Concetualização do Conceito de Participação-----	19
2. Empowerment enquanto principio metodológico de intervenção social-----	25
3. Participação das famílias: o papel da Educação de adultos-Educação não-formal -----	31
4. Famílias e Parentalidade-----	35
5. Famílias e familias-----	43
6. Familias Multiproblemáticas-----	50
7. Políticas Sociais para as familias-----	57
7.1 Centro de Apoio à Vida-----	63
III. Apresentação e Justificação do Plano de Intervenção e Análise dos resultados-----	66
1. Justificação da Intervenção-----	67
2. Plano de Intervenção-----	70
3. Descrição e Análise dos Resultados-----	73
Conclusão-----	91
Referências Bibliográficas-----	95
Anexos-----	111



## Índice Gráficos

Gráfico nº 1 – Idade cronológica das utentes inquiridas-----	73
Gráfico nº 2 – Estado civil-----	74
Gráfico nº 3 – N° de filhos-----	74
Gráfico nº 4 – Tempo de frequência no Centro-----	74
Gráfico nº 5 – Importância da participação individual para a melhoria no funcionamento do Centro-----	75
Gráfico nº 6 – Avaliação pessoal face à participação nas atividades do Centro-----	75
Gráfico nº 7 – Expectativas iniciais correspondem às expetativas atuais a nível de participação-----	76
Gráfico nº 8 – Participação individual influência a participação das outras Utentes-----	77
Gráfico nº 9 – Participação individual das utentes é valorizada pela equipa Técnica-----	77
Gráfico nº 10 – Principal razão que levou as utentes a participarem na planificação das atividades-----	78
Gráfico nº11 – Como as utentes definem a sua participação na planificação das atividades-----	79
Gráfico nº12 – Participação nas decisões acerca das atividades mencionando a sua opinião pessoal-----	79
Gráfico nº13– Importância de planificar as atividades levou a sentir mais vontade em participar-----	80
Gráfico nº 14- Na escolha das atividades foi influência pelos outros-----	80
Gráficos nº 15 - Na planificação das atividades foi capaz de:-----	81

---

Gráfico nº 16 - Na planificação final estavam incluídas todas as atividades selecionadas a nível individual-----	82
Gráfico nº 17 – Participou nas decisões das atividades e disse o que pensava acerca delas-----	82
Gráfico nº 18 – Nas atividades que não escolheu ou selecionou participou com o mesmo entusiasmo-----	83
Gráfico nº 19 – Comportamento adotado pelo grupo na planificação das atividades -----	83
Gráfico nº 20 – Na planificação tiveram em consideração em escolher atividades desejadas por elementos ausentes-----	84
Gráfico nº 21 – Opinião acerca da importância de planificar as atividades-----	84
Gráfico nº 22 – Como se sentiu quando realizou o trabalho em grupo-----	85
Gráfico nº 23 – No trabalho em grupo sentiu-se respeitada pelos outros-----	86
Gráfico nº 24 – Na organização das atividades que tipo de relação o grupo Estabeleceu-----	86
Gráfico nº 25 – As atividades ao serem escolhidas pelo grupo leva a uma maior participação-----	87
Gráfico nº 26 – A participação individual é importante para se sentir motivada e implicada nas situações-----	88
Gráfico nº 27 – Quando têm oportunidade de dar a sua opinião-----	88
Gráfico nº 28 – O trabalho em grupo trouxe mais autoconfiança-----	89
Gráfico nº 29 – A participação individual na organização das atividades é útil para melhorar o funcionamento do Centro-----	89

## Índice - Anexos

### Anexo I

1. Caracterização da População-Alvo-----2
2. Dinâmica Instituída no Centro de Apoio à Vida-----7

### Anexo II

1. Entrevista-----12

### Anexo III

- Análise de Conteúdo-----14

### Anexo IV

- Inquérito por questionário-----26