



**OS CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA
PARA O CUMPRIMENTO DE UMA CULTURA DE JUSTIÇA
IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM
PROJECTO DE EMPODERAMENTO FAMILIAR**

Ana Paula da Silva Sampaio

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**



Ana Paula da Silva Sampaio

**OS CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA
PARA O CUMPRIMENTO DE UMA CULTURA DE JUSTIÇA
IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM
PROJECTO DE EMPODERAMENTO FAMILIAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
2011**

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Os contributos da Psicologia Comunitária
para o cumprimento de uma cultura de justiça:**

Implementação e avaliação de um projecto de empoderamento familiar

Ana Paula da Silva Sampaio

Outubro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientado pelo Professor Doutor Carlos Gonçalves (F.P.C.E.U.P.).

À minha mãe.
Às minhas mães.

Agradecimentos

Ao Professor Carlos, por inventar disponibilidades, pela escuta e partilha de ideias e ideais, pelo exemplo de entrega e compromisso...

À Sara, pela disponibilidade, pelas conversas e discussões, pelo tanto que me ensinou através da sua dedicação.

À Isabel pelas horas de trabalho em conjunto, por potenciar as minhas capacidades.

À Diliana, ao Sérgio e à Diva, pela companhia e pelo ânimo da amizade.

Ao Paulo e à Maria, pela ajuda, pela amizade e p'la gratuidade nas pequenas coisas.

À Ju e à Ana, por me ajudarem muito além disto.

À minha avó, pela presença.

À minha irmã, por precisar de mim.

Ao Tiago, por se alegrar com as minhas alegrias, escutar com entusiasmo as minhas histórias e me fazer olhar e seguir em frente. Por ser lugar de risada e repouso.

A Ti, por tudo!

Resumo

O objectivo do presente estudo centra-se na exploração da hipótese da eficácia de um projecto de empoderamento familiar no âmbito da Psicologia Comunitária. A intervenção decorre junto de um grupo de mães residentes num bairro destinado à habitação social nas imediações do Grande Porto. O desenho da intervenção enquadra-se na metodologia de projecto e na metodologia de investigação-acção colaborativa, com a finalidade de melhor ajustar a prática às necessidades processuais da população alvo. Recorrendo a indicadores de mudança de cariz qualitativo, os nossos resultados evidenciam diferentes padrões nas interacções destas famílias, antes e após a intervenção. Estes resultados apontam para a eficácia do projecto desenvolvido, ilustrando a possibilidade de uma metodologia e postura ética eficaz junto de populações de características análogas. As conclusões deste estudo alertam para a importância de conceptualizar, implementar e avaliar intervenções que não se circunscrevam apenas ao nível intraindividual, mas se alicercem nas dimensões histórico e sociais onde se concretiza a individualidade humana, a comunidade. Sublinha ainda, que o sucesso de uma intervenção empoderante depende da capacidade de estabelecer relações de confiança entre – profissionais e cidadãos – uma vez que a intervenção não ocorre **para** os outros, **apesar** dos outros, ou **em vez** dos outros, mas, só adquire sentido num processo partilhado **com** os outros. Pois só a partir promoção da autonomia, se confere legitimidade e eficácia às intervenções para o empoderamento das comunidades.

Palavras-chave: psicologia comunitária, empoderamento, família.

Abstract

The aim of the study is to explore the hypothesis of effectiveness of a family empowerment project in the field of Community Psychology. The intervention occurs with a group of mothers living in a social housing neighborhood in the suburbs of Oporto. The design of the intervention embodies the project methodology and collaborative action research methodology, with the objective of adjusting the practices to the needs of the target population. Using qualitative changing indicators, our results show different patterns in the families' interactions, before and after the intervention. These results suggest the project efficiency, illustrating the possibility of an effective methodology and ethical attitude in the work field with populations with similar characteristics. The study conclusions focus on the theoretical and methodological relevance of an ethical approach specific to the Community Psychology with objective implications to the psychological practice. This study conclusions alert to the importance of conceptualizing, implementing and evaluating interventions that don't circumscribe to the intra-individual alone, but are founded on the historical and social dimensions where the human individuality is fulfilled: the community. It also highlights that the success of an empowerment intervention depends on the ability to establish trust relations between professionals and citizens, as the intervention doesn't occur **to** the others, **besides** the others, or **instead** of the others, but only acquires meaning in a shared process **with** the others. Once only from the promotion of autonomy, legitimacy and effectiveness are conferred to the interventions towards the empowerment of communities.

Keywords: community psychology; empowerment; family

Résumé

Le but de la présente étude est l'exploration d'une hypothèse sur l'efficacité d'un projet de renforcement de capacités familiales dans le cadre de la psychologie communautaire. L'intervention se tient auprès d'un groupe de mères résidant dans un quartier de logement social situé dans le grand Porto. Le type d'intervention utilise la méthodologie de projet et la méthodologie de recherche-action collaborative, avec comme finalité un meilleur ajustement de la pratique aux nécessités de la population-cible. A partir d'une analyse ayant recours à une méthodologie à caractère qualitatif, nos résultats mettent en évidence différents modèles dans les interactions de ces familles, avant et après l'intervention. Ces résultats sont l'indice de l'efficacité du projet et illustrent la possibilité d'une méthodologie et d'une posture éthique efficace auprès de populations aux caractéristiques analogues. Les conclusions de l'étude soulignent le besoin de concevoir, d'appliquer et d'évaluer des interventions qui aillent au-delà du niveau intra-individuel et qui se fondent sur les dimensions historique et sociale où naît l'individualité humaine, la communauté. Ils montrent aussi que le succès d'une intervention qui renforce les capacités des individus dépend de l'aptitude à établir des rapports de confiance entre professionnels et citoyens: dans la mesure où l'intervention ne se fait pas **pour** les autres, **en dépit** des autres ou **à la place** des autres, mais **avec** les autres. En effet, ce n'est qu'en promouvant l'autonomie que l'on confère légitimité et efficacité aux interventions visant le renforcement des capacités des communautés.

Mots-clés: psychologie communautaire, renforcement de capacités, famille.

Índice

Introdução	1
I Enquadramento conceptual	
1. Um olhar sobre a Família e as suas dificuldades	3
1.1 A Família como a vemos...	3
1.2 Uma Perspectiva Ecológico – Sistémica da Família	4
1.3. A Família e o seu papel na actualidade	6
1.4 A importância da família enquanto palco primordial do desenvolvimento	7
1.5 O desempoderamento das Famílias e as suas consequências	8
1.5.1 Especificidades no trabalho com estas Famílias	11
2. A responsabilidade da Psicologia Comunitária	13
2.1 O sentido da Psicologia Comunitária - <i>Por quem? Por quê?</i>	13
2.2 Em que se traduz esta responsabilidade da Psicologia Comunitária - Os objectivos e o <i>como agir?</i>	16
2.3 Como objectivo primeiro e último - o empoderamento	17
2.4 O processo de empoderamento das Famílias	20
II. Método	
1. Metodologia	22
1.1 Objectivos de Investigação	22
2. Metodologias aplicadas à Intervenção	24
2.1 Metodologia de Projecto e Investigação – Acção Colaborativa – Ferramentas indispensáveis no trabalho de campo	24
2.2 Metodologias Qualitativas – E sua pertinência para o presente estudo	25
3. Procedimentos	28
3.1 Recrutamento e Selecção dos participantes	28
3.2 Caracterização da Amostra	29
3.3 Caracterização macrossistémica do contexto de intervenção	30
4. Instrumentos e Recolha de Dados	32
4.1 Procedimentos de análise de dados – Análise de Conteúdo	36
4.2 Avaliação – de Necessidades, Processual e Final	37
5. Desenho e concretização dos eixos estruturantes da intervenção – um caminho partilhado	40
III. Apresentação e Discussão dos Resultados	44
IV. Considerações Finais	64
V. Referências Bibliográficas	68

Abreviaturas

PC – Psicologia Comunitária

RSI – Rendimento Social de Inserção

PMS – Projecto Mães sem Tabus

PMJ – Projecto Mais Jovem

QSD – Questionário sociodemográfico

PSI – Índice de Stress Parental

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão crítica em torno de uma intervenção e decorrente estudo sobre o projecto de empoderamento familiar de nome “*Projecto Mães sem Tabus*”. O projecto, no âmbito da Psicologia Comunitária, é realizado em colaboração com um grupo de mães residentes num bairro de habitação social situado nas imediações do Grande Porto.

A intervenção, em estudo, parte da premissa base de que a Psicologia, quando confrontada com a realidade concreta das necessidades das comunidades, não pode fugir à sua responsabilidade social de, com os seus meios e no seu campo de acção, acompanhar os indivíduos no caminho de se empoderarem e assim aumentarem a sua qualidade de vida psicossocial (Martín-Baró, 1996; Vidal, 2000).

A Psicologia encontra assim, na Psicologia Comunitária, os meios, os métodos e, principalmente, a ética, que sendo coerente, se reveste, no seu pensamento e acção, de características que a tornam capaz de se adaptar às especificidades do trabalho vocacionado para a comunidade e com ela perspectivar a sua transformação.

A intervenção desenvolve-se junto de um grupo de mães, sendo o foco de atenção o microssistema família. Deste modo, tendo por base uma perspectiva ecológico-sistémica da família, considerando-a como um contínuo de interações numa dinâmica constante, com formas de organização diversas (Alarcão, 2006; Andolfi, 1981; Relvas, 1996), é em torno dela que se estrutura todo o projecto, intervindo directamente com um dos seus membros. Por conseguinte, o estudo seguidamente apresentado, de cariz exploratório e a partir da análise de um caso grupal, procurou avaliar a eficácia do projecto implementado, a partir da análise qualitativa dos dados resultantes das avaliações de necessidades e da avaliação processual.

Na pretensão de contribuir para este caminho de uma reflexão crescente em torno de novas formas de intervir na realidade, é dado grande destaque, tanto na primeira como na segunda parte, à reflexão sobre a ética, as metodologias e as ferramentas aplicadas a esta população e populações de características análogas.

O contributo fundamental passa pela reflexão sobre a prática e a experiência pessoal das dificuldades que poderão surgir no terreno da acção comunitária e, especificamente, com estas populações.

Deste modo, o presente estudo organiza-se fundamentalmente em duas partes.

A primeira corresponde à apresentação sumária do racional teórico subjacente à intervenção. Começando pela exploração do conceito de família e pelas transformações

vividas no seio da sua estruturação, passando pelas suas funções actuais. Seguidamente caracterizamos as famílias, que designamos de desempoderadas, acentuando as consequências deste desempoderamento para os seus próprios membros. Conclui-se com uma reflexão crítica em torno do papel da Psicologia Comunitária no processo de empoderamento e autonomização das famílias e das comunidades.

Na segunda parte, apresenta-se a análise do estudo, de natureza exploratória, onde se configura a metodologia subjacente a todo o projecto, se relacionam os objectivos com a avaliação das necessidades, seguida da descrição dos instrumentos utilizados na avaliação e posterior recolha e análise dos dados.

Segue-se a apresentação dos resultados obtidos, a reflexão, interpretação e discussão dos mesmos, sustentando-os a partir prática da nossa intervenção e, sobretudo, da revisão da literatura sobre o domínio.

Para finalizar, apresentamos as críticas, limitações e constrangimentos com que nos fomos confrontando ao longo deste processo, os principais contributos deste trabalho para futuras investigações e intervenções, bem como uma breve reflexão pessoal sobre o impacto desta experiência no desenvolvimento e início de um percurso enquanto investigadora e profissional de Psicologia.

1. Um olhar sobre a Família e as suas dificuldades

1.1 A Família como a vemos...

“Não há pessoa sem família...”

(Martín-Baró, 1996, p. 17)

“Todos sabemos o que é, como funciona” (Relvas, 1996, p. 9), quais as suas fragilidades e forças, porque todos e cada um de nós tem uma, com laços mais ou menos estreitos de afecto, sendo ela biológica ou não, todos acordamos no seio de uma família.

A família apresenta-se, de forma recorrente, como o lugar onde *“nascemos, crescemos e morremos”* (Alarcão, 2006, p. 37), o que a faz assumir com naturalidade, um papel fundamental na nossa história pessoal. Talvez por esta proximidade indissociável da família nos seja mais difícil a operacionalização deste emaranhado de relações, sentimentos e influências, em conceitos que se traduzam claros e objectivos e, por isso, dificultem a conceptualização e prática científicas.

Torna-se, no entanto, transversal a grande parte dos significados atribuídos à família, a certeza de que é um contexto, que desempenha um papel de destaque na qualidade de vida do ser humano, e no seu desenvolvimento e posterior adaptação (Abreu-Lima, 2005; Stewart-Brown, Patterson, Mockford, Barlow, Klimes, & Pyper, 2003; Nicholson, Anderson, Fox, & Brenner, 2002; Olivar, 2006). Tal afirmação é confirmada por décadas de investigação tornando óbvia, nos dias de hoje, a importância do papel que o ambiente familiar exerce sobre cada um dos seus membros, com particular acento no impacto que desempenha sobre a modulação das crianças (Abreu-Lima, 2005; Stewart-Brown *et al.*, 2003; Nicholson *et al.*, 2002; Olivar, 2006).

Ao abordarmos a família como objecto de estudo, partimos do princípio que esta deverá ser conceptualizada à luz de uma conjuntura actual, deixando no passado as definições restritivas com base no número de pessoas, localização ou aspectos práticos redutores duma definição que se demanda abrangente, em que a prioridade e centralidade se fundem nos seus intervenientes, nas relações e na importância delas.

Assim sendo, algumas das definições que consideramos mais adequadas serão:

A de Burgess y Locke (*s.d.*, *cit. in* Olivar, 2006, p. 10):

Uma unidade de pessoas em interacção, relacionadas por vínculos de matrimónio, nascimento ou adopção cujo objectivo central é criar e manter uma cultura comum

que promova o desenvolvimento físico, mental e social de cada um dos seus membros.

A de Abreu-Lima (2005, p. 98):

...grupo de pessoas unidas por laços de afecto, onde se partilham responsabilidades relativamente às crianças. Nesse sentido a família constitui a mais básica e perene de todas as instituições humanas. Ao mesmo tempo é um sistema que muda continuamente em resposta às necessidades dos seus membros e às pressões da sociedade. Assim a família é também uma instituição social que depende e se orienta pelas regras do contexto sociocultural envolvente.

A de Palacios & Rodrigo (1998, cit. in Abreu-Lima, 2005, p. 99)

A união de pessoas que compartilham um projecto vital de existência comum, que se pretende duradouro, no âmbito da qual se geram fortes sentimentos de pertença ao grupo, onde existe um compromisso pessoal entre os membros e se estabelecem relações profundas de intimidade, de reciprocidade e de dependência.

A de Gameiro (1992, cit. in Alarcão, 2006, p.39)

A família é 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 de 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.

O contexto familiar é assim constituído por uma pluralidade de factores que se inter-influenciam, desde os pais, a sua história e a dos sistemas familiares de que derivam, à sua competência, padrões de comunicação e personalidade, passando pelas características do ambiente em que a família se move, assim como as características e recursos da comunidade e da própria cultura em que a família se insere (Abreu-Lima, 2005; Alarcão, 2006; Alarcão & Gaspar, 2007).

1.2 Uma Perspectiva Ecológico – Sistémica da Família

Sem a ilusão de uma definição de fronteiras fixas, que se revelaria inevitavelmente incapaz de abarcar toda a riqueza que passa pelo interior de cada um dos indivíduos e ainda assim os transcende, optou-se por uma leitura sistémica da família, (Alarcão, 2006; Alarcão & Gaspar, 2007; Andolfi, 1981; Relvas, 1996) na convicção de que só a partir de

uma *perspectiva holística* (Marchel & Owens, 2007; Relvas, 1996, p. 10) se poderá diminuir a probabilidade de nos escaparem domínios fundamentais.

Esta concepção sistémica, teorização de Minuchin (1985), parte da aplicação dos princípios da teoria geral dos sistemas ao funcionamento da família. Apoia-se assim num conjunto de propriedades como são a hierarquização, a totalidade, a transformação, a auto-regulação e a retroacção (Alarcão, 2006). No entanto, para uma melhor compreensão da intervenção interessam-nos fundamentalmente dois aspectos: sendo o primeiro o da complexidade, princípio pelo qual se assume que nenhuma família é igual a outra; e o segundo, o pressuposto da família enquanto sistema aberto, que justifica as trocas de informação e influências que envolve sistemas contíguos e o próprio microsistema família.

O pressuposto da complexidade explica-se a partir da “*contextualização dos fenómenos e reconhecimento da sua causalidade recursiva*” (Böing, Crepaldi, & Moré, 2008, p. 253) que se traduz, segundo Morin (1990, 1996, *cit. in Böing et al, 2008*) na impossibilidade de uma visão simplista, independente do observador, assumindo a realidade da família como uma teia complexa de interacções e múltiplas influências, e por isso singular e única nas suas características e percurso desenvolvimental.

Este atributo permite-nos assim remeter para o passado do modelo da psicologia tradicional, a visão da família enquanto estrutura mecânica, “coisificada”, e evoluir no sentido de uma compreensão dos sistemas caracterizados por sujeitos conscientes, activos, capazes de agir com intencionalidade, em relação entre si, com o mundo que os rodeia e em permanente desenvolvimento (Böing *et al.*, 2008; Skolnick & Skolnick, 2005).

Quanto ao pressuposto da abertura do sistema, este materializa-se nas trocas que a família estabelece com o exterior, em que esta recebe um conjunto de influências, sendo, em simultâneo, agente de influência no meio (Alarcão, 2006). Enquanto sistema em evolução, é-lhe exigido que se actualize e adapte, regulando a sua exposição a estas denominadas “*pressões externas*”, às quais se encontra inevitavelmente sujeita (Alarcão, 2006). No entanto, como já referimos, a família é um sistema capaz desta gestão interna e duma acção consciente na relação com o exterior.

A família enquanto sistema é ela própria “*um sistema entre sistemas*” (Andolfi, 1981, p. 26), integrando-se em sistemas mais amplos “*com os quais co-evolui, tais como a comunidade ou a sociedade*” (Alarcão, 2006, p. 48). Esta consciência permite-nos abrir o horizonte da concepção da família à luz do tempo e do espaço em que esta se situa e actua. Como nos alerta Bronfenbrenner, a partir da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, todos os membros do sistema e ele próprio se desenvolvem e transformam inevitavelmente “*em-contexto*” (Bronfenbrenner, 1993).

A primeira proposição da teoria ecológica do desenvolvimento vai precisamente no sentido de afirmar que o desenvolvimento humano se dá através de processos que ocorrem não só de forma cada vez mais complexa, mas que, precisamente, têm lugar em contexto. Contexto este que influencia e é influenciado e, por isso, deve ser considerado (Bronfenbrenner, 1993; Feiring, 1998).

Na prática da intervenção psicológica, esta conceptualização ecológico-sistémica traduz-se numa expansão dos contextos clássicos da prática profissional, desafiando os profissionais, não só a alargarem a sua visão, mas a serem consequentes nas suas acções. Reconhece os indivíduos enquanto parte integrante de vários sistemas, como a família, a comunidade, instituições e outros agentes que, tanto quanto possível, devem ser envolvidos nas actividades que os profissionais desenvolvem junto dos seus consulentes (Rojano, 2004). Esta abordagem teórica, não só permite como promove a reconceptualização do desenvolvimento humano, no contexto das interacções significativas, dinâmicas e recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os seus contextos de vida, nomeadamente a família e a comunidade, como refere Alarcão (2006) *“Ler sistemicamente é um exercício complexo, circular e permanentemente recursivo”* (Alarcão, 2006, p. 15).

1.3. A Família e o seu papel na actualidade

Ao analisarmos as funções da família e a sua evolução ao longo do tempo, podemos confrontar-nos com grandes transformações. Desde a família com um papel preponderante enquanto unidade de produção (agrícola, pecuária, artesanal), passando pela família burguesa caracterizada pela dominação masculina do chefe de família, são incontáveis as alterações (Cruz & Pinho, 2006; Olivar, 2006; Oliva & Palacios; Skolnick & Skolnick, 2005). Assim sendo, desde uma perspectiva sistémica, consideramos dentro das funções actuais da família: as internas (relacionadas com a protecção e o sentimento de pertença) e as externas (voltadas para autonomização dos seus membros), tais como:

- O afecto entre marido e mulher, entre pais e filhos e entre gerações;
- A promoção da aceitação e segurança para o indivíduo, prestando apoio pessoal e sentimento de vinculação;
- Proporcionar localização socioespacial facilitando a identidade pessoal;
- Manutenção de uma base de suporte familiar;
- Dar satisfação, sentido de utilidade e objectivo ao longo do ciclo vital;

- Estabelecer limites, equilíbrio e permitir a separação (Alarcão & Gaspar, 2007; Olivar, 2006; Relvas, 1996).

Se por um lado assistimos à perda de algumas funções e, até, à fragilização do subsistema conjugal (dado o crescente número de divórcios) não podemos deixar de, paralelamente, observar a crescente importância do seu papel na função estruturante e formadora da personalidade e da socialização do indivíduo (Alarcão, 2006; Alarcão & Gaspar, 2007). Este facto que traduz-se numa crescente participação dos pais no conhecimento científico mais profundo das relações com os seus filhos e do desenvolvimento dos mesmos, materialização de um laço filial que vê aumentada a sua importância (Cruz & Pinho, 2006; Nachshen, 2004; Olivar, 2006)

1.4 A importância da família enquanto palco primordial do desenvolvimento

É universalmente aceite a importância da família, pelas funções assistenciais, educativas e adaptativas que esta cumpre, junto dos seus membros, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e também para o desenvolvimento da sociedade, sendo os seus protagonistas participantes e construtores desta (Alarcão & Gaspar, 2007; Coutinho, 2003; Sousa, 2006 Skolnick & Skolnick, 2005; Vázquez, 2009).

A importância dos padrões de comunicação, como a qualidade das interações pais-criança e o tipo de experiências e vivências que a família proporciona a cada um dos seus membros, fazem da família um contexto primordial e especialmente determinante no desenvolvimento integral saudável de cada um dos seus elementos (Campos & Veríssimo, 2010; Coutinho, 2003; Sousa, 2006; Webster-Stratton, 2010).

Torna-se importante salientar a mutualidade destas relações, não contemplando unicamente a influência que os pais exercem sobre os filhos, mas reconhecendo a reciprocidade destas interações, onde todos os intervenientes deste microsistema aberto, se influenciam e actuam, contribuindo para uma dinâmica relacional única, que tem repercussões em todos e cada um deles (Andolfi, 1981; Nicholson *et al.*, 2002; Relvas, 1996).

A família, em termos gerais, e especialmente os pais, têm assim o papel manifesto de organizadores, modelos de comportamento, disciplinadores e agentes principais na socialização e educação dos seus filhos (Coutinho, 2003; Feiring, 1998; Sousa, 2006). Constitui, assim, um núcleo fundamental, tendo a sua função socializadora um impacto especialmente relevante junto dos menores, no sucesso ou insucesso da educação, na

perpetuação de comportamentos saudáveis ou de risco (Stewart-Brown *et al.* , 2003; Kumpfer, Whiteside, Greene, & Allen, 2010).

Feiring (1998) vai mais longe e refere que o papel que as experiências em contexto familiar desempenham é preditor do desenvolvimento social competente e do potencial para a maturação das capacidades sociais, generalizando-se mais tarde a outras relações. Assim sendo, entendemos que, sendo uma das funções da família a de protecção e garantia, às crianças e jovens, dos seus direitos (Vázquez, 2009), fará parte destas “*uma educação pautada pela sensibilidade pela atenção e pela competência*” (Webster-Stratton, 2010, p. 15), pois só assim se garante a estimulação de comportamentos sociais positivos, bem como a auto-estima, o auto-conceito, entre outros.

Por este papel essencial que desempenha na educação, formação e desenvolvimento dos seus indivíduos, especialistas advogam cada vez mais a família como um elemento fundamental em qualquer intervenção de cariz preventivo (Tolan, Gorman-Smith, & Henry, 2004).

1.5 O desempoderamento das Famílias e as suas consequências

As céleres mudanças vividas nas últimas décadas, tanto económicas, como culturais, ambientais, políticas ou sociais, são fonte de grande impacto na estabilidade e bem-estar de muitas famílias (Böing *et al.*, 2008; Costa, 1998; Relvas, 2002). Alterações ao nível da estrutura, organização e funcionalidade familiar, assim como nas relações, no trabalho e nos ritmos de vida são facilmente identificáveis, (Böing *et al.*, 2008; Costa, 1998; Duarte & Gonçalves, 1996; Relvas, 2002). Contudo, e em muitos dos casos, isto não se traduziu num apoio à família efectivo, capaz de facilitar a promoção de comportamentos proactivos (Cruz & Pinho, 2006).

O decréscimo acentuado da convivência da família nuclear com a família extensa, as mudanças relacionadas com o papel feminino, a perda do prestígio social da função de cuidar da casa, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, e a redução do índice de natalidade (Böing *et al.*, 2008) são apenas algumas das alterações que, não sendo bem integradas, se traduzem frequentemente numa inoperância e fragilidade que acarretam sobretudo situações crescentes de comportamentos de escape, como o abuso de substâncias, o conflito e a violência familiar, a dissolução do matrimónio, solidão ou o simples isolamento por atomização social (Cruz & Pinho, 2006; Gómez, Muñoz, & Haz, 2007; Kumpfer *et al.*, 2010).

Nem todas as famílias reúnem assim condições que as permitam experienciar e adaptar-se com tranquilidade a todas estas transformações, garantindo aos seus membros a qualidade de vida no seio do seu ambiente familiar e, às suas crianças, os direitos próprios da infância.

Estas mudanças constroem as famílias a fortes exigências que, na maioria das vezes, não encontram respostas adequadas, na própria família, na escola e em círculos de amizades, núcleos estes cada vez menos disponíveis para a cooperação interpessoal, (Baptista, 2004; Cruz & Pinho, 2006; Walsh, 1998). Como refere Orford (2008), “*A coesão social, que afirmava a humanidade da pobreza, quaisquer que fossem as suas circunstâncias (...) tem diminuído, de inúmeras formas e por várias razões*” (Orford, 2008, p. 240).

Torna-se assim imperativo analisar estes problemas emocionais, relacionais e situacionais das famílias, dentro do seu contexto político e socioeconómico. Só assim poderemos perspectivar com alguma clareza os meandros da sua dependência, submissão e vulnerabilidade, face ao poder da sociedade, confrontando-nos com a perpetuação de um abismo entre ricos e pobres e o acentuar das desigualdades de oportunidades (Martín-Baró, 1996; Walsh, 1998).

Sendo o ambiente familiar um sistema aberto, é também altamente permeável às forças ambientais que, no caso destas famílias, se traduzem muitas vezes no stresse económico da dependência de subsídios e apoios governamentais, no desemprego, no desinvestimento na educação e nas questões de saúde e higiene, bem como na falta de acesso a recursos (Nicholson *et al.*, 2002; Thompson *et al.*, 1993). A isto acrescenta-se ainda a maior susceptibilidade destas famílias a acontecimentos de vida negativos como o divórcio, o desemprego e o abuso infantil (Kumpfer *et al.*, 2010; Thompson *et al.*, 1993).

Deslocam-se e habitam frequentemente em contextos caracterizados por factores de risco psicossocial e de privação sociocultural crónica, sendo muitos deles isolados geograficamente, o que, por sua vez, reforça o ciclo de interações negativas: marginalização, disfuncionalidade, crise e desesperança (Gómez *et al.*, 2007; Nicholson *et al.*, 2002).

Estas famílias não contam com ferramentas que lhes permitam enfrentar as exigências de proporcionar aos seus membros a satisfação das necessidades básicas, ou de realizar com sucesso as funções que lhes são exigidas. Não conseguem assumir a responsabilidade pelas próprias histórias de vida, frente a uma sociedade em constante transformação, complexificação e exigência (Abreu-Lima, 2005; Gómez *et al.*, 2007).

Como refere Aponte (1998, *cit. in* Walsh, 1998, p.33)

Eles não podem isolar-se dos males da sociedade. Eles não podem colocar os seus filhos em escolas privadas quando as escolas públicas falham.

Eles não podem mudar-se para vizinhanças da alta sociedade quando o seu bairro se torna demasiado perigoso.

Quando a sociedade tropeça, são os mais pobres que são agitados e muitas vezes esmagados.

Podemos assim dizer que assistimos, no caso de muitas destas famílias, a um processo de desempoderamento (Nachshen, 2004; Walsh, 1998). Devemos clarificar numa fase inicial, o sentido da apropriação do termo *famílias desempoderadas*, não como um indicador simplesmente socioeconómico, mas como uma designação que implica múltiplas variáveis, mais especificamente ao nível da educação, da filiação ocupacional, da participação comunitária, da gestão de acontecimentos e mesmo de características emocionais (Goodyear & Rubovits, 1982; Nachshen, 2004; Orford, 2008).

A dificuldade de escrever sobre famílias sintomáticas sem cair na tipificação ou no discurso de reificação das suas dificuldades, impasses e limitações (Alarcão, 2006) é uma preocupação, e daí a opção por uma designação que não só adjective, mas principalmente aponte um caminho, uma alternativa, “*o desempoderamento como o lado oposto de um espectro*”, (Koegel, Brookman, & Koegel, 2003, *cit. in* Nachshen, 2004), um contínuo que estas famílias podem percorrer.

Este cenário de desempoderamento familiar reflecte-se com particular gravidade no desenvolvimento de todos os seus membros e no seu bem-estar, com especial relevo para as crianças. Podemos afirmar que, para algumas delas, as famílias podem significar contextos de desenvolvimento negativos (Abreu-Lima, 2005). Uma vez que situações de pobreza ou stresse económico têm revelado contribuir para um desempenho parental mais problemático e inconsistente (Duarte & Gonçalves, 1996; Rojano, 2004). Uma das possíveis explicações para esta relação assenta na influência que as condições de vida stressantes assumem na capacidade para despender o tempo, a atenção e a energia necessária, em interacções positivas com a criança, de forma a promover oportunidades de aprendizagem e de estimulação cognitiva e emocional (Nicholson *et al.*, 2002; Wagner, Spiker, & Linn, 2002).

Especialistas na área do desenvolvimento da criança concordam que a pobreza exerce um grande impacto na infância, alertando para a probabilidade e o risco associado ao aparecimento de problemas desenvolvimentais, ser maior em crianças que crescem no seio de famílias pobres e desempoderadas. Mais especificamente, estas têm maior probabilidade de experienciar dificuldades de aprendizagem, atrasos desenvolvimentais,

baixos resultados nos testes, retenção e absentismo escolar (Nicholson *et al.*, 2002; Rojano, 2004; Wagner *et al.*, 2002).

O seu desenvolvimento comportamental e emocional é também comprometido, ainda que em menor grau que o cognitivo: têm menores níveis de sociabilidade e iniciativa, relações de pares mais problemáticas e comportamentos de sala de aula mais disruptivos (Kumpfer *et al.*, 2010; Nicholson *et al.*, 2002; Wagner *et al.*, 2002). Consequentemente, grande parte destas crianças depara-se com oportunidades significativamente reduzidas de sucesso ao nível socioeconómico (Wagner *et al.*, 2002).

O aumento do número de recursos sociais e culturais da actualidade não significa, para estas famílias, uma percepção de maior segurança e eficácia no modo como educam os seus filhos, uma vez que se torna inegável que educar, nos dias de hoje, crianças e jovens, é um processo mais complexo do que foi em momentos anteriores (Vázquez, 2009).

Estas famílias carregam ainda o peso de não se enquadrarem nos ideais culturais do que é socialmente designado de família "*normal*" (Walsh, 1998). Estes "*ideais*" influenciam os critérios sob os quais a família é julgada – e se julga a si mesma. Famílias que não se enquadram nestes limites são facilmente designadas de patológicas e estigmatizadas, tornando a sua adaptação, muitas das vezes, mais difícil (Alarcão, 2006; Walsh, 1998).

1.5.1 O trabalho com estas famílias

A fonte das maiores dificuldades no trabalho com estas famílias reside em compreender o seu funcionamento, antecipando assim os possíveis cenários. Estas não encaixam muitas vezes nos modelos e metodologias tradicionais, adquirindo frequentemente modulações sistémicas surpreendentes (Relvas, 1996; Relvas, 2002). Torna-se assim indispensável desenvolver "marcos orientadores específicos", que permitam ao profissional reflectir, adaptar-se e intervir de forma mais eficiente a esta variedade (Gómez *et al.*, 2007; Wagner *et al.*, 2002).

O nosso principal papel frente a estas famílias passa essencialmente por cooperar com as mesmas na tomada de consciência dos aspectos da vida que podem ser controlados e dominados, criando assim a oportunidade para que se inicie um processo de pequenas vitórias, de valorização das riquezas e identificação e criação de alternativas de forma a melhor ultrapassar as fragilidades, no sentido de um caminho de crescente competência e confiança, rumo a um futuro de autonomização e participação (Sousa, 2006; Walsh, 1998).

Com efeito, dadas as especificidades do que se pretende desta intervenção e dos seus protagonistas não há recursos que permitam um trabalho directo com todos os

membros do agregado familiar. No entanto, acreditamos, por todas as características da família já referidas, como a «interacção recíproca», (Bronfenbrenner U. , 1979) entre cada um dos seus elementos e o conjunto, e a «transformação constante do sistema», qualquer mudança num dos elementos afectará cada um dos outros e conseqüentemente o todo (Andolfi, 1981). Logo, uma mudança positiva a qualquer nível (comunicação, nos comportamentos, nas crenças) terá um efeito positivo no sistema familiar e conseqüentemente na comunidade em que este se desloca, *“podemos trabalhar sistemicamente apenas com uma pessoa”* (Alarcão, 2006, p. 51).

2. A responsabilidade da Psicologia Comunitária

“O psicólogo [...] deve contribuir, a partir da sua especificidade, para buscar uma resposta.”

(Martín-Baró, 1996, p. 7)

2.1 O sentido da Psicologia Comunitária - *Por quem? Por quê?*

Reconhecemos assim que actuamos num tempo histórico em que não só há um agravamento dos contrastes sociais, como se dá uma perda acentuada das relações significativas de proximidade e de redes sociais de apoio, factores que contribuem severamente para a redução da qualidade de vida psicossocial (Duarte & Gonçalves, 1996; Menezes, 2007; Orford, 2008)

Perante este cenário, e tendo em conta que esta realidade de desigualdade e desempoderamento assume consequências concretas na vida das comunidades e especificamente das famílias que caracterizamos na primeira parte, a grande questão que se coloca é: *que papel poderão assumir os psicólogos e de como se deverão posicionar? Como refere Vidal “por quem e por quê” somos responsáveis?* (Vidal, 2000, p. 245)

A psicologia comunitária conceptualiza os problemas psicológicos nos seus contextos sociocomunitários, assumindo a ênfase no ponto de vista ecológico. Não se limita aos indivíduos, mas amplia a sua visão, compreensão e intervenção aos grupos humanos e suas relações, às suas redes sociais de apoio e ambientes em que actuam. Privilegia os contextos vitais, pelo seu impacto enquanto facilitadores e potenciadores do desenvolvimento humano. Pela importância que confere à acessibilidade aos recursos sente-se ela mesma parte de um corpo de saberes multidisciplinares (Duarte & Gonçalves, 1996; Orford, 2008; Ornelas, 1997). *“Mais que uma teoria é uma metateoria capaz de integrar todas as formas de intervenção psicológica e de promover mudanças nos diferentes níveis e tipos de objectivos dos sistemas sociais”* (Duarte & Gonçalves, 1996, p. 372).

Na tentativa de clarificação das inquietações sobre o papel e a orientação da Psicologia Comunitária (PC), revela-se importante apresentar desde já, a premissa base que orienta esta reflexão e o consequente estudo. Partilhamos assim do pensamento de Martín-Baró no que concerne à responsabilização por parte dos psicólogos que, dentro do seu campo de acção e recorrendo ao uso das suas ferramentas específicas devem

assumir uma postura crítica, capaz de advogar por uma justiça social que chegue a todos e principalmente aos que mais necessitam. Vários autores referem do mesmo modo a urgência da PC no processo de *conscientização* das comunidades, de restituição de poder e controlo sobre o seu percurso e do sentimento psicológico de comunidade (Duarte & Gonçalves, 1996; Martín-Baró, 1996; Menezes, 2007; Vidal, 2004).

Torna-se deste modo basilar, clarificar que valores, que princípios teóricos orientam esta acção do psicólogo vocacionado para o trabalho com as comunidades, e que guias poderão nortear e viabilizar a sua operacionalização na realidade e especificidade de cada comunidade (Vidal, 2004).

Entendemos como ponto de partida fundamental a importância de **redefinir e clarificar prioridades** (Vidal, 2004). Rojano (2004) fala-nos de uma sensibilidade às situações de injustiça social. Esta implica um olhar crítico e consciente para as diversas formas que a “desumanidade contemporânea” (Menezes, 2007, p. 14) assume, da condição em que vivem as comunidades e de certa forma, a coragem de enfrentar os valores sociais dominantes (que se traduzem diversas vezes numa lógica capitalista opulenta) (Dunst, 1994; Rojano, 2004). Como referem Narayan e colaboradores (*cit. in* Orford, 2008, p. 241) “(...) *a pobreza não pode ser compreendida sem que se tenha em consideração a relação entre instituições e aqueles que estas servem.*”

Vidal assume, no que diz respeito ao posicionamento e avaliação ética e política por parte dos psicólogos comunitários, uma posição que nos parece clarificadora, ao referir-se aos que apelam e adoptam valores neutros, acima de ambiguidades e áreas conflituosas como o mito do “*spotless hero*” (herói sem mácula¹). Sendo que, segundo o mesmo autor, o profissional é forçado pela realidade a assumir e enfrentar, com humildade, as inquietudes de trabalhar em contextos que sofrem estas pressões políticas e sociais (Vidal, 2000).

Ao assumirmos o compromisso histórico, político, social e ético trabalho com as comunidades desempoderadas como uma prioridade torna-se importante avaliar com critério e precisão os seus recursos, capacidades e fragilidades. Vidal alerta-nos assim para o **realismo estratégico** (Vidal, 2004, p. 99) que passará por examinar as condições de viabilidade social e prática da intervenção comunitária. Concordámos assim com Baró quando refere que o trabalho do psicólogo se desenvolve a partir e em função das circunstâncias do contexto em que este se insere. Assim sendo é importante reconhecer a verdadeira atitude e disponibilidade da comunidade frente à mudança. Rojano (2004) fala-nos em “*cultural competency*” (*competência cultural*²) como a habilidade de ser efectivo e ao mesmo tempo, sentir-se confortável no trabalho com populações de

¹ Tradução livre

² Tradução livre

características específicas, refere ainda que a falta desta característica pode levar a falhas na comunicação, no diagnóstico, gestão de casos pouco efectiva e à não adesão à intervenção (Rojano, 2004).

Este realismo não é possível, sem um **conhecimento interno** da comunidade, em contexto. Das pessoas, dos técnicos, projectos e instituições, dos factos e problemas que fazem parte do seu quotidiano. Na consideração destes factores só uma visão ecológica irá permitir aos psicólogos perspectivar este sistema elaborado de relações (Orford, 2008; Ornelas, 1997; Teixeira, Gonçalves & Menezes, 2009).

Torna-se assim, uma ferramenta fundamental, investir no contacto, comunicação e conhecimento dos indivíduos, dos grupos e das relações entre eles (Martín-Baró, 1996). Tornar-se familiarizado com as reivindicações dos cidadãos implica aproximar-se dos seus problemas e das suas lutas (Rojano, 2004). É neste envolvimento com a comunidade que se avaliam as necessidades e acima de tudo os recursos de que dispõe para investir no processo de mudança (Rojano, 2004). A psicologia comunitária compromete-se no trabalho do empoderamento das comunidades, sendo realizada na, com e pela comunidade (Maritza, 2004, p.67)

No caminho deste conhecimento interno poderão surgir as primeiras inquietações quanto ao tipo de relação que se espera e se deve promover, é preciso assumir, desde já, a **inadequação da deontologia tradicional** dos modelos de psicologia clínica, e reconhecer a comunidade como uma realidade essencialmente relacional, carregada de uma complexidade política e ética, para as quais esta deontologia não tem resposta, em que o envolvimento e a relação são critérios motivacionais essenciais para a participação (Vidal, 2000; 2004). São características como estas que nos levam a, como refere Miller (1969, *cit. in* Goodyear & Rubovits, 1982) “*give psychology away*” (expandir a psicologia³). As fronteiras terapêuticas, vêm-se assim, declaradamente desafiadas à flexibilidade e a intervenção transborda do gabinete para as casas, as escolas, o salão paroquial e qualquer outro espaço que se manifeste válido para a comunidade (Rojano, 2004).

As **aspirações** da psicologia comunitária partem do mesmo princípio, intervir no sentido de promover práticas de mudança social e desenvolvimento humano com o objectivo último do progresso pessoal. Toda a prática comunitária se assume assim com uma ideologia social orientada pela comunidade e pelo crescimento humano (Vidal, 2004). Rojano (2004) refere ainda, com uma subtilidade que a nosso ver merece destaque, que o psicólogo deve possuir o desejo e a vontade de trabalhar com estas comunidades.

³ Tradução livre

A **cooperação** é a palavra-chave de todo o processo. Esta traduz-se numa comunicação e participação aberta e horizontal de todos os intervenientes, facilitando o sentimento de pertença e competência, bem como a responsabilidade partilhada face à intervenção. O psicólogo actua assim enquanto facilitador deste processo de desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário. Colaborando com a sua metodologia e ferramentas no desenho e concretização dos propósitos e benefícios, que se conjecturam comuns. A cooperação estende-se ainda à colaboração com outros actores e movimentos sociais que procuram também a mudança social, desde baixo (Rojano, 2004). Esta postura colaborativa evita e previne, não só comportamentos manipuladores e centrados nas aspirações dos profissionais, (Dunst, 1994; Menezes, 2007) como uma visão assistencialista e assimétrica, característica de quem vê o outro como dependente. Como refere Vidal *“o dever de cooperar envolve outra parte disposta a fazê-lo também, ao contrário de ser servir ou ser servido pelo interventor”* (Vidal, 2000, p. 246).

Por último consideramos ainda fundamental tornar **explícito o projecto** de pessoa e de sociedade para o qual se pretende contribuir, para que este se torne claro para todos os envolvidos e co-construtores do projecto. Ser claro e acessível na linguagem utilizada, nos objectivos, no que é esperado de cada um e principalmente no que se pode dar. Este *“tornar explícito”* implica inevitavelmente um compromisso público, com valores e princípios, e posteriormente é esperado que estes se traduzam em objectivos e indicadores, sujeitos a avaliações permanentes, capazes de testar e orientar a eficácia da intervenção.

A definição da psicologia comunitária que defendemos e pretendemos levar a cabo ao longo deste estudo emerge assim, no que acreditamos serem algumas das condições necessárias para assegurar a prática ou viabilidade da PC, no contexto sócio histórico actual. Como resposta a novos desafios e como tomada de consciência da força da comunidade enquanto potenciador ou obstáculo ao desenvolvimento humano (Duarte & Gonçalves, 1996; Vidal, 2004).

2.2 Em que se traduz esta responsabilidade da Psicologia Comunitária - Os objectivos e o como agir?

Em Portugal, a história de intervenção comunitária, é relativamente recente, amplamente influenciada pela transição democrática em no ano de 1974, no entanto assistimos à sua crescente demarcação desde a década de oitenta (Teixeira *et al.*, 2009). Paradoxalmente confrontamo-nos em simultâneo com o aumento das manifestações de

crise em torno do emprego e das redes de suporte social como a escola e a família (Campos & Menezes, 1998 ; Orford, 2008; Ornelas, 2000).

De entre as várias explicações para esta aparente contradição, encontramos duas que nos parecem importantes de considerar: a primeira vai no sentido da incapacidade de materializar, na prática, e adaptar à realidade das comunidades as evoluções teóricas do saber científico; a segunda prende-se com a natureza e a velocidade das transformações sociais, as quais, a Psicologia Comunitária se revela incapaz de acompanhar (Ornelas, 2000).

Acreditamos, no entanto, que mudanças no sentido de partilhar e avaliar a eficácia das intervenções traçam um caminho mais próximo de analisar a viabilidade e as dificuldades sentidas no terreno pelos seus agentes, permitindo um passo em frente, em direcção a programas integrados, ajustados à realidade do desenvolvimento socioeconómico das comunidades e das suas necessidades (Campos & Menezes, 1998; Ornelas, 2000).

O sucesso da acção, no que concerne à intervenção, passa, em grande parte, pela definição clara dos objectivos a que nos propomos. Na PC, o grande objectivo subjacente passa, tanto pelos sistemas pessoais, como transpessoais e ecossistemas (Duarte & Gonçalves, 1996). Sanchez Vidal afirma, que mais que um objectivo, “*potenciar o outro é um mandato*”, (Vidal, 2004) e este só é conseguido a partir da sua comunidade e duma postura ética, própria de quem aspira ao desenvolvimento humano (Vidal, 2004, p. 94).

2.3 Como objectivo primeiro e último - o empoderamento

O empoderamento⁴, surge assim como um modelo teórico com cada vez maior destaque no seio da PC. Este tem-se revelado capaz de nos potenciar o entendimento, não só da qualidade das relações entre os sujeitos e a comunidade, mas dos processos e consequências da capacidade ou incapacidade de controlo e tomada de decisão. Surge ainda como uma valiosa orientação para trabalhar com a comunidade, ajudando-nos a materializar o repto lançado por Sanchez Vidal de «*potenciar o outro*» (Ornelas, 1997; Prilleltensky *et al.* 2001, *cit in* Orford 2008; Vidal , 2004; Zimmerman, 2000).

Como refere Menezes (2007) passa pelos profissionais, a possibilidade e consequente responsabilidade de criar condições, deliberadamente diferenciadas, para que grupos, dentro da sua especificidade, possam ter um acesso justo a recursos que lhes permitam exercer controlo sobre as suas próprias histórias de vida. E, desta forma,

⁴ Tradução do conceito anglo-saxónico *empowerment*, traduzido por Menezes (2007).

promover a qualidade de vida dos contextos em que actuam. Assim sendo a aproximação segundo a teoria do empoderamento, sugere objectivos e estratégias de implementação que se revestem destas mesmas condições diferenciais, “o *empowerment* pode assim significar coisas diferentes, para pessoas diferentes e variar ao longo das circunstâncias e do tempo” (Zimmerman, 1995 *cit. in*, Foster-Fishman, Salem, Chibnall, Legler, & Yapchai, 1998; Rappaport, 1984), permitindo uma aproximação à realidade das necessidades de cada comunidade e dentro dela, de cada pessoa (Zimmerman, 2000).

Prilleltensky e colaboradores (2001 *cit in*, Orford 2008) referem o empoderamento enquanto objectivo:

*Empowerment é o objectivo pelo qual nos empenhámos, um estado em que as pessoas adquirem poder suficiente para satisfazer as suas necessidades e trabalhar em conjunto com os outros, de forma a alcançar metas colectivas.*⁵

Zimmerman, através de uma extensa revisão bibliográfica, trabalhou no sentido de clarificar o conceito de empoderamento. Segundo a sua teorização, este desenvolve-se em três níveis: *individual*, *organizacional* e *comunitário*, que apesar de distintos estão interligados e são dependentes entre si. A nível *individual*, define-se empoderamento psicológico, como a capacidade de se identificar a si próprio como competente no processo de análise, crítica e acção sobre o seu contexto, traduzindo-se em aspectos como a “*capacidade para exercer controlo sobre a sua própria vida*” (Menezes, 2007; Zimmerman, 2000). O empoderamento *organizacional* traduz-se no sucesso das organizações que promovem a participação dos seus membros, bem como a criação de oportunidades que os leve a desenvolver competências de mestria sobre a própria vida (Zimmerman, 2000).

Por fim, o empoderamento *comunitário* materializa-se numa comunidade com competência, sentido crítico e ferramentas, capaz de agir com o objectivo da melhoria da sua própria qualidade de vida (Zimmerman, 2000).

Todos estes níveis contribuem, através dos seus processos, para a consciencialização dos indivíduos, promovendo o seu pensamento crítico, a sua participação e o controlo das suas próprias vidas. A natureza dinâmica do empoderamento confere a estes níveis a flexibilidade de se interligarem sendo por vezes dificilmente dissociáveis (Foster-Fishman *et al.*, 1998; Menezes, 2007).

Tendo em conta que a nossa intervenção desenvolve directamente a um nível individual, faz-nos particular sentido explorar a caracterização do empoderamento psicológico postulada por Zimmerman. Este adopta assim, uma descrição a partir de três dimensões: a *intrapessoal*, que respeita às concepções e percepções da pessoa sobre a

⁵ Tradução livre

própria competência; *interaccional*, que se traduz na compreensão do funcionamento do contexto, análise crítica das normas existentes, conseqüente participação legitimada e capacidade de mobilização de recursos; por fim, a dimensão *comportamental*, materializa-se na habilidade para gerir situações, tomar decisões e na forma como o indivíduo se envolve e participa activamente na comunidade (Foster-Fishman *et al.*, 1998; Menezes, 2007; Zimmerman, 2000).

O empoderamento refere-se assim, a uma mudança no sentido da optimização, seja essa mudança de cariz individual ou colectivo, interna ou situacional. Esta visão dinâmica de um constructo que se define contextualmente contrasta com uma visão do empoderamento enquanto característica estanque que determinado sujeito, organização ou comunidade, possui ou não. O empoderamento é um processo que requer uma actualização constante, a par da dinâmica vital e temporal de mudança interna e externa de características e circunstâncias (Foster-Fishman *et al.*, 1998; Menezes, 2007; Zimmerman, 2000).

Rappaport (1984, *cit. in* Zimmerman, 2000, p. 43) define o empoderamento enquanto um processo: “O empoderamento é visto como um processo: o mecanismo através do qual pessoas, organizações e comunidades ganham mestria sobre as suas vidas”.⁶

A prática do empoderamento, acarreta exigências específicas para os profissionais, uma das referidas por Rappaport é a linguagem que se demanda diametralmente oposta à linguagem tradicional, vinculada a relações de ajuda, dependência e verticalidade. É exigida aos profissionais, uma comunicação efectiva, que para muitas destas pessoas terá um papel fundamental no processo de lhes restituir dignidade (Zimmerman, 2000). Outra das exigências será a da escuta, como referem Menezes (2007) e Dunst (1994), é fundamental ouvir as pessoas para chegar ao entendimento do que verdadeiramente são as suas percepções de empoderamento em determinado momento. Por fim, é essencial que se partilhe o poder, pois como defende Zimmerman (2000), o próprio processo de empoderamento deve dotar os indivíduos de poder, que passa por exemplo, pelo desenvolvimento de competências de análise crítica do contexto e de si mesmo (Zimmerman, 2000).

Concluimos deste modo, que o *empoderamento* de uma comunidade se reflecte na optimização da qualidade da resposta dessa mesma comunidade face às limitações do contexto. Facto que só terá lugar, quando não só os membros dessa comunidade individualmente, mas também os grupos e organizações que dela fazem parte, tiverem oportunidade de entrar em processo de empoderamento (Zimmerman, 2000 (Foster-Fishman, Salem, Chibnall, Legler, & Yapchai, 1998). Oportunidades estas que, são da

⁶ Tradução livre

responsabilidade de agentes sensibilizados e capacitados para o desafio da participação comunitária.

2.4 O processo de empoderamento das Famílias

Como já referimos anteriormente, encontramos na actualidade um elevado número de famílias que se encontra no oposto deste espectro, famílias que designamos de *desempoderadas*, caracterizadas pelo stresse e frustração que representam as suas vidas (Koegel, Brookman, & Koegel, 2003, *cit. in* Nachshen, 2004).

Deste modo, é imperativo que a teoria do empoderamento se reflecta numa aplicação concreta à realidade destas famílias, a partir de acções integradas e coordenadas, dentro dos sectores sociais, de modo a contribuir para uma melhor qualidade do ambiente familiar, ao aumento, no seio da família, de factores protectores relativos ao desenvolvimento dos seus participantes (Vázquez, 2009).

A partir de uma intervenção segundo a aproximação do *empoderamento*, poderemos não só melhorar o nível de informação dos pais, como a sua capacidade de argumentação e tomada de decisão, mas, acima de tudo, potenciar as suas competências no acesso aos recursos da comunidade, de forma a promover um estilo de funcionamento mais positivo no seio da família e conseqüentemente, melhorar o bem-estar dos seus membros individualmente (Coutinho, 2003).

É importante referir, que qualquer intervenção terá como ponto de partida, o contexto e a circunstância em que a família se desloca. A realidade da maioria destas famílias apresenta-se num contexto, frequentemente de exclusão social, segregado por barreiras geográficas ou mesmo sociais. No entanto, como investigadores têm vindo a descobrir, as famílias podem assumir uma variedade de configurações como funcionais (Walsh, 1998). Assim sendo, o empoderamento envolve o esforço por exercer o controlo sobre o próprio ambiente, mesmo que este seja mais adverso, através da acção proactiva e da participação cívica na vida da comunidade.

A investigação do empoderamento nas famílias, foca-se na percepção das mesmas como agentes em interacção com a comunidade mais alargada, e apesar da dificuldade na generalização de uma medida universal do *empowerment*, é possível examiná-lo no que concerne a populações específicas. No que diz respeito à família, este pode materializar-se no acesso ao conhecimento, em competências, que se traduzem em atitudes e comportamentos, que lhes permitem melhorar a sua qualidade de vida (Nachshen, 2004; Resendez, Quist, & Matshazi, 2000).

Dunst (1994) alerta-nos contudo, para o facto desta aproximação implicar condições prévias no que diz respeito à visão do profissional sobre estas famílias. Destas condições seleccionamos duas, que acreditamos serem fundamentais para uma relação de colaboração, através da pratica do empoderamento: (a) a primeira será, partir do pressuposto de que as famílias são competentes e a partir daí têm potencial para se tornarem capazes, focalizando a atenção sobre as alternativas e soluções e não nos problemas e falhas; (b) a segunda condição, vai para além das limitações destas famílias, procurando explorar, identificar e evidenciar os seus recursos, recusando desta forma discursos vitimizadores. A pessoa tem de, pelo menos em parte, atribuir-se a si mesma a responsabilidade pelas suas acções, se pretende adquirir um sentimento de maior controle (Dunst, 1994; Rojano, 2004). Como refere Coutinho (2003) *“Modelos de promoção, como os sugeridos pelo conceito de empowerment, significam necessariamente mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais...”* (Coutinho, 2003, p. 229).

A aplicação prática da teoria do *empowerment* toca-se, em pontos fundamentais, com os valores que explicitamos anteriormente como essenciais no pensamento e prática da PC. Um deles é o da exigência da mudança dos padrões tradicionais de relação *família – profissional*, através do estabelecimento de uma parceria, próxima, efectiva, partilhada e participativa de ambas as partes (Coutinho, 2003; Vidal, 2000, 2004). O elemento central da prática do *empowerment*, o que poderá cativar para os desafios dos processos de mudança, capazes de quebrar ciclos de pobreza, é a relação, principalmente a que se estabelece entre o profissional e os protagonistas no processo (Dunst, 1994).

Os efeitos positivos que derivam desta orientação, não se esgotam nos indivíduos ou nas famílias nas quais se actua directamente, transcendem para a sociedade na qual estas pessoas e estas famílias actuam. Daí ser considerado que a família, bem como a sua problemática, têm uma face pública, sendo também da responsabilidade pública que se criem oportunidades para o seu desenvolvimento saudável (Vázquez, 2009).

1. Metodologia

*“As técnicas são linguagens, quantas mais
conhecermos, mais possibilidades temos de
comunicar com diferentes pessoas...”*

Michael Mahoney

Este capítulo tem por objectivo apresentar a metodologia utilizada na intervenção e consequente estudo sobre o projecto de empoderamento familiar de nome: *“Projecto Mães sem Tabus”*⁷, no âmbito da Psicologia Comunitária.

O capítulo encontra-se dividido em três eixos, sendo o primeiro dedicado à apresentação dos objectivos orientadores do projecto. O segundo momento refere-se a uma breve apresentação das metodologias preferenciais e da sua aplicação prática à realidade deste estudo. Por último, passaremos à descrição procedimental do processo de recrutamento e selecção dos participantes, caracterização da amostra, bem como do contexto macrossistémico em que esta se desloca. Segue-se a descrição dos instrumentos de recolha e análise de dados e os resultados da avaliação de necessidades. Por último, apresentamos ainda, os eixos estruturantes da intervenção, em relação com os resultados emergentes da avaliação de necessidades e os consequentes objectivos orientadores da acção.

1.1 Objectivos de Investigação

A definição dos objectivos para este estudo e o projecto sobre o qual este decorre, pelas suas características de conferirem orientação e intencionalidade ao longo do trabalho, foram um ponto fundamental deste processo. Tornou-se assim um requisito de primeira ordem, preencherem os critérios de uma entidade: específica, mensurável, alcançável e relevante (Pinto & Aleixo, s.d.; Innocenti, 2002).

A investigação realizada apresenta características de um estudo de caso grupal, de cariz eminentemente exploratório. Recorrendo a uma metodologia qualitativa, assume como objecto de estudo a avaliação da eficácia de um projecto de empoderamento familiar, em famílias desempoderadas, nos limites da exclusão social.

Como resposta às necessidades identificadas na avaliação junto dos participantes e técnicos, que descrevemos ainda neste capítulo, definiu-se enquanto objectivo geral da intervenção:

⁷ O nome do projecto surge, na sequência das sessões, por sugestão do grupo de mães participantes.

– Contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e aumento da qualidade de vida psicossocial do sistema familiar, a partir do empoderamento dos seus membros (nomeadamente dos actores da intervenção).

Para nos permitir uma orientação mais eficaz para este objectivo tão abrangente, foram definidos os seguintes objectivos específicos: (1) Potenciar a criação de uma rede de apoio informal a partir do estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança com os elementos do grupo; (2) Fomentar a participação e o envolvimento da família na comunidade; (3) Identificar junto dos actores os recursos formais e informais (factores protectores) já existentes para superar as suas necessidades; (4) Desenvolver competências de comunicação assertiva entre pais e filhos e entre o casal; (5) Criar espaços de diálogo e partilha que se materializem em experiências estimulantes no papel das famílias enquanto agentes privilegiados de prevenção; (6) Apoiar os pais no desempenho da sua tarefa educativa; (7) Proporcionar apoio, suporte, orientação e informação relacionada com a família; (8) Promover a auto-estima parental a partir da valorização da experiência pessoal; (9) Promover a consciencialização da importância que desempenham no projecto educativo dos filhos; (10) Fomentar exploração, a avaliação e acessibilidade aos recursos da comunidade; (11) Estimular o investimento na requalificação do currículo profissional; (12) Contribuir para o aumento das competências de gestão dos recursos económicos da família;

2 Metodologias aplicadas à Intervenção

Considerando a intervenção como um espaço planeado e ao mesmo tempo flexível, onde o imprevisto possa ocorrer numa base segura de intencionalidade, conduzido com o objectivo de alterar o processo de desenvolvimento normal de um grupo, as metodologias orientadoras e que sinteticamente vamos apresentar serão: a Metodologia de Projecto e a Investigação – Acção Colaborativa, com o recurso a indicadores de mudança para avaliação da sua eficácia a instrumentos de carácter eminentemente qualitativos.

2.1 Metodologia de Projecto e Investigação-Acção Colaborativa – ferramentas indispensáveis no trabalho de campo

Entendemos que intervir na e com a comunidade implica estar aberto a qualquer tipo de problemática que se situe no âmbito das suas necessidades e dentro do nosso campo de acção. No contexto deste tipo de exercício espera-se que o psicólogo reúna as ferramentas necessárias para uma intervenção flexível, capaz de se adaptar às exigências da intervenção comunitária (Duarte & Gonçalves, 1996). Nasce assim a opção pela metodologia de projecto, como consequência do desejo de potenciar a realidade onde se está inserido, a partir da visão dos maiores especialistas, os que a experienciam. Apresentamos esta metodologia que se materializa na antecipação das acções a realizar, a partir do planeamento cuidado, com vista a uma maior eficácia e qualidade no processo de alcançar determinados objectivos (Serrano, 2008).

Como refere Serrano (2008, p. 16):

O projecto é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objectivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento.

Começando pela avaliação de necessidades, esta é o fundamento de toda a acção, tendo lugar junto dos protagonistas, torna-se um retrato fiel do que estes conhecem, reconhecem e desejam. Esta pretende, não só identificar necessidades e problemas mas também os recursos já disponíveis para a sua resolução (Menezes, 2007). Desta avaliação emergem os objectivos e indicadores, linha condutora da finalidade e de toda a acção do projecto, que será continuamente monitorizada através das avaliações processual e final (Pinto & Aleixo, s.d.).

Ao nível processual, a metodologia de projecto, implica não só um planeamento constante, contínuo e co-construído numa relação horizontal entre interventor e

protagonistas, mas ainda, por parte do interventor, uma dinâmica constante de *acção-reflexão* que lhe permita uma adaptação ajustada às necessidades manifestadas pelo grupo.

Deste modo, a metodologia de Projecto, encerra no âmbito das suas principais funções avaliar, planear, prever, orientar e preparar o caminho do que se pretende, para a sua posterior concretização. Segundo Serrano (2008) qualquer projecto contempla os seguintes pontos: (1) contempla uma finalidade, traduzida na descrição da sua intencionalidade; (2) trata-se de uma construção contextualizada e por isso adaptada às características do ambiente e dos protagonistas; (3) exige a documentação e organização de resultados, informações técnicas e instrumentos utilizados; (4) requer os recursos mínimos necessários para a sua concretização (o “*realismo estratégico*”⁸); (5) pressupõe uma calendarização clara e organizada para o desenvolvimento das actividades.

Esta metodologia distingue-se por uma presença activa de todos os envolvidos, que potencia o seu envolvimento, num contexto de responsabilização e valorização da participação que se propõe e prática. Deste modo, cria as condições que promovem um desenvolvimento cooperativo, entre iguais, experiencial e participado do qual emerge a construção de uma orientação válida para todos os intervenientes (Menezes, 2007; Vázquez, 2009).

Parece-nos importante acentuar ainda a importância do dinamismo de *intervenção* – *acção* que tanto a PC como a metodologia de projecto exigem, ao longo de todo o processo. Um processo que contempla, deliberadamente, momentos intercalados, integrados e consequentes de *acção* e *reflexão*. Uma *acção* dirigida e transformada pela *reflexão* que depois de colocada em prática é reavaliada e reflectida, conferindo uma circularidade a um processo de constante direccionar da prática em função dos objectivos numa intencionalidade palpável (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009; Duarte & Gonçalves, 1996; Menezes, 2007).

2.2 Metodologias Qualitativas – e sua pertinência para o presente estudo

A popularidade das metodologias qualitativas tem aumentado exponencialmente no campo das ciências sociais. Nos anos 60 e 70 o seu crescimento foi fortemente associado ao descontentamento da comunidade científica com as metodologias de teor empirista (Madill & Gough, 2008). Posteriormente, nos anos 80 e 90, destaca-se já sobe

⁸ A expressão “*realismo estratégico*” (Vidal, 2004, p. 99), conceptualizada por Vidal, caracteriza o processo através do qual o profissional examina, criteriosamente, as condições de viabilidade social e prática da intervenção comunitária. Este conceito é clarificado no primeiro capítulo, página 14.

a influência das correntes pós modernistas e à atenção crescente sobre o discurso e o texto, materializada através das análises de conteúdo (Madill & Gough, 2008).

Actualmente encontra-se melhor conceptualizada e estabelecida enquanto metodologia consistente no seio da comunidade científica, ainda que alguns mitos e questões continuem a ser colocados no que concerne, entre outros, à sua validade e subjectividade (Madill & Gough, 2008; Marchel & Owens, 2007; Patton, 2002).

Willing define as metodologias de investigação qualitativas enquanto “*metodologias de investigação indutivas que têm a preocupação com a geração de teoria e exploração de significados*”⁹ (Willing, 2001, p. 11).

Esta metodologia, apesar de assumir diversos formatos, tanto no tipo de material que analisa, entre entrevistas, observação directa ou documentos escritos, como nas técnicas de recolha e tratamento de dados, possui características essenciais que a distinguem, como são: o ambiente natural enquanto fonte directa dos dados; a natureza fundamentalmente descritiva; o maior interesse no processo do que nos resultados propriamente ditos; o carácter tendencialmente indutivo na forma de analisar os dados; e o ênfase na exploração dos significados da experiência para o sujeito (Willing, 2001; Patton, 2002; Marchel & Owens, 2007).

Em termos epistemológicos, pode-se assumir como uma análise de características predominantemente construtivistas, reconhecendo que, como refere William James “*Sendo um facto que toda a experiência é um processo, nenhum ponto de vista pode alguma vez ser o último*”¹⁰ (William James, 1909 *cit. in* Marchel & Owens, 2007).

Como já referimos, um dos grandes mitos em torno da investigação qualitativa passa pela viabilidade dos resultados. No entanto, a credibilidade destes resultados é influenciada, de forma análoga nas investigações quantitativas, pela competência do investigador no uso da metodologia, na sensibilidade e integridade. Nas metodologias qualitativas existem ainda os métodos de verificação da viabilidade como: o consenso, a codificação independente e a triangulação¹¹ (Marchel & Owens, 2007; Patton, 2002)

É inegável o contributo dos estudos qualitativos no “*acesso ao conhecimento pela voz dos participantes*” (Imber-Black, 2008, p. 138) e daí advém a sua importância, principalmente em estudos de *cariz exploratório* como este que apresentamos (Imber-Black, 2008). Tanto pelo destaque sobre as percepções dos participantes, ao longo de todo o processo, e sobre as quais se pretende um conhecimento mais aprofundado, como pela possibilidade e abertura à emergência de novas informações que se poderão

⁹ Tradução livre

¹⁰ Tradução livre

¹¹ O consenso e a codificação independente são métodos que envolvem análises simultâneas dos dados recorrendo a técnicas de análise similares, a triangulação procura a credibilidade através de uma recolha de dados de múltiplas fontes (Marchel & Owens, 2007).

revelar contributos para um entendimento alargado destas questões ou novas inquietações que se colocam (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Como referem Marchel & Owens “*As questões de investigação devem determinar as metodologias de investigação. Novas questões...têm o poder de conduzir a metodologias de investigação alternativas*”¹² (Marchel & Owens, 2007, p. 321).

¹²Tradução livre

3. Procedimentos

3.1 Recrutamento e Selecção dos participantes

A selecção dos participantes para a integração no Projecto apoiou-se, fundamentalmente, no conhecimento que as técnicas do Projecto “Mais Jovem”¹³ têm sobre os residentes do bairro. Por recomendação da literatura que documenta estudos realizados com populações de características análogas (Berk, 1983; Skowron, 2004), o recurso a pessoas com conhecimento privilegiado sobre as comunidades em análise, assegura uma maior possibilidade de criação de condições favoráveis e relevantes para a construção dos objectivos do estudo em função das reais necessidades da comunidade.

Inicialmente, a opção mais viável para uma primeira selecção dos pais, por indicação das técnicas, seria pautar a homogeneidade do grupo pelo critério da idade de pelo menos um dos filhos destinatário do Projecto “Mais Jovem”, assim sendo, contactou-se um grupo inicial de nove mães e um pai, com filhos frequentadores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Tendo também em conta o trabalho desenvolvido pela investigadora no bairro, na sequência do estágio curricular, foi estabelecido um contacto privilegiado com os sujeitos que mostraram disponibilidade para integrar o projecto.

A opção tomada pelo «grupo aberto», com o objectivo de permitir que os pais integrassem o projecto à medida que se iam consciencializando da sua necessidade partindo sempre do pressuposto da participação voluntária, teve grandes consequências ao nível da manutenção e mudança no grupo; a reflexão sobre este aspecto será retomada na discussão dos resultados e nas críticas ao projecto (Cruz & Pinho, 2006).

Refere-se ainda, que o habitualmente nomeado *efeito bola de neve*¹⁴ foi um auxiliar valioso no recrutamento de participantes. Com este método de recrutamento, os participantes tendem a sentir-se mais identificados e mais confiantes nos propósitos das investigações e, por consequência, a participarem nelas com maior disponibilidade (Krueger & King, 1998).

¹³ O PMJ, sediado no coração do Bairro (contexto da intervenção) desde 2006. Com o objectivo de criar novas oportunidades de desenvolvimento e de integração às crianças, jovens e famílias, foi o principal parceiro ao longo do projecto. Colaborando no recrutamento e contacto com os participantes, na avaliação de necessidades e na cedência do espaço e materiais indispensáveis ao desenvolvimento do Projecto.

¹⁴ Entende-se por *efeito bola de neve* o processo de recrutamento espontâneo de indivíduos que, entre si, divulgam determinada acção ou projecto em que é pedida a sua colaboração

Todos os participantes consentiram na sua participação no projecto e na avaliação a partir do uso de instrumentos previamente apresentados. Assim, o critério voluntário da participação foi um factor prioritário desde o desenho do projecto.

3.2 Caracterização da Amostra¹⁵

Participaram neste estudo 6 adultos, todos eles do sexo feminino (portanto mães). A idade variava entre os 31 e os 44 anos ($M= 39^{16}$, $DP=4,35$). Todas de nacionalidade Portuguesa. Residentes num meio semi-rural, afastado do centro, mais especificamente numa zona rodeada de pinhais. Um dos factores que contribui para o isolamento desta população.

As mães tinham uma média de 3 filhos, (num total de 19 crianças). 83% das mães tinham filhos com idades inferiores aos 10 anos. Os agregados familiares a que pertencem caracterizam-se como sendo essencialmente biparentais 83%.

A amostra é pouco escolarizada, verificando-se que todos os participantes têm 6 ou menos anos de escolaridade. O cenário é idêntico relativamente aos companheiros: 66% têm um nível de escolaridade até 4 anos.

A maioria dos participantes não tem ocupação profissional (50% estão desempregados, sendo que as restantes 50% são domésticas). Tendo em conta estes dados, 50% dos participantes usufrui do rendimento Social de Inserção (RSI). Cinco das famílias usufruem ainda de outro tipo de ajuda económica por parte do estado.

No que concerne a questões de saúde, apenas uma criança recebia cuidados de saúde e outra encontrava-se em processo de diagnóstico de uma perturbação específica de aprendizagem. Nenhum dos outros pais ou crianças recebia nenhum tratamento além de cuidados de saúde de rotina.

Como critério inicial de selecção para fazer parte do estudo, os pais teriam de ser residentes no bairro e ter pelo menos uma criança a frequentar o 1º ciclo, sendo esta destinatária do PMJ. Posteriormente, como consequência do *drop-out* e do *efeito bola de neve*, já referidos, o grupo final que participou regularmente na intervenção, foi constituído por cinco mães, sendo duas residentes e as restantes da periferia do bairro (*cf. Anexo G*).

¹⁵ A caracterização da amostra diz respeito à caracterização dos participantes cujos dados contribuíram para este estudo. Os sujeitos caracterizados na amostra deste estudo não são os mesmos que os sujeitos participantes no projecto. Em relação ao grupo experimental, este facto prende-se com o critério da participação no maior número de sessões, apenas três mães, das que integraram o projecto inicialmente, permaneceram até ao final.

¹⁶ Todos os valores estão arredondados à unidade.

O grupo de controlo¹⁷ (com o total de três mães), - mais um indicador a acrescentar a avaliar a eficácia da intervenção -, é formado pelas mães desistentes, uma vez que participaram na avaliação inicial (pré-teste) e se disponibilizaram a realizar a entrevista final (pós-teste).

Todos os participantes no Projecto foram inicialmente abordados para uma clarificação prévia do objectivo geral do projecto e mediante a sua disponibilidade procedeu-se à administração dos instrumentos de recolha de dados para avaliar as suas necessidades e o ponto inicial pré-intervenção (pré-teste), que apresentamos de seguida.

Tabela 1. Tabela ilustrativa da amostra

Grupo	Participante	Idade	Hab. Literárias	Ocupação	Estado RSI	Tipologia Familiar	Nº de Filhos	Presenças ³
Experimental	M	44	5ºano	Doméstica	Não recebe	Biparental	2	15
	T	40	6ºano	Desempregada	A receber	Biparental	3	12
	F	39	6ºano	Desempregada	A receber	Biparental	3	12
Controlo	S ¹	31	5ºano	Doméstica	Processo Suspenso	Biparental	4	0
	O ²	41	4ºano	Desempregada	A receber	Monoparental	3	0
	A ¹	40	4ºano	Doméstica	Processo Suspenso	Biparental	3	0

¹Não participou no grupo de intervenção por motivos pessoais.

²Não participou no grupo de intervenção por motivos de trabalho.

³Em relação ao número total de 15 sessões.

3.3 Caracterização macrossistémica do contexto de intervenção

O local onde se desenrola a intervenção, contexto em que habitam os participantes deste estudo, é comumente designado de bairro social, localizado na região do Grande Porto. Foi inaugurado em 2002, com 188 habitações, o empreendimento é gerido pela empresa municipal de habitação. Neste bairro co-habitam elementos da comunidade cigana e não cigana.

A existência de duas comunidades distintas é uma característica evidente deste bairro, que no seu quotidiano e no contacto com esta população se pode diluir mas, que

¹⁷ Este grupo não é, rigorosamente, um “grupo de controlo”, uma vez que não estamos na presença de um design *quasi-experimental*, tratando-se apenas de um grupo de intervenção monitorizado em ordem a avaliar a eficácia da intervenção.

não deixa de se manifestar na co-existência de duas culturas, com valores e costumes diferentes, numa convivência que, sendo cordial, não chega a ser harmoniosa e potenciadora da dinâmica intercultural, “ *Todos os grupos, excepto o dos jovens ciganos, concordam que existem várias comunidades no bairro.*” (Ramos, 2008, p. 46).

No contacto com as famílias, apercebemo-nos que na sua maioria se caracterizam, do ponto de vista económico, por carências acentuadas desencadeadas, em muitos casos, pelo défice de competências de gestão doméstica e financeira, sendo grande parte da população beneficiária do Rendimento Social de Inserção (RSI).

O desemprego é também um problema real no seio desta comunidade, subsistindo uma dinâmica de empregos muito precários, consequência dos baixos níveis de qualificação e dos currículos desadaptados.

É característico, em muitos dos percursos familiares, um demarcado desinvestimento familiar que se traduz não só na desvalorização da escola (mais característico da comunidade cigana por contingências culturais), como no défice de monitorização, na ocupação adequada do tempo livre dos filhos, nos cuidados de saúde, higiene e em alguns casos também na alimentação. No contacto com a comunidade e com os técnicos profissionais que a ela se dedicam de várias formas, é comum a visão de que maioria dos pais não tem consciência do papel que representa, por modelagem, no percurso e desenvolvimento dos filhos, não se assumindo assim enquanto modelos, nem investindo na transmissão de valores, regras ou limites.

As características espaciais do bairro contribuem para o isolamento desta população; o facto de se situar num meio semi-rural, afastado do centro, mais especificamente numa zona rodeada de pinhais, confere-lhe uma barreira natural. Tornando-se ainda mais afastada do meio urbano e, conseqüentemente, afastado de uma maior oferta de oportunidades de acesso à formação, à cultura, à diversidade e à própria sociabilização (Ramos, 2008, p. 19).

Assim sendo, torna-se clara para os técnicos profissionais que operam nesta comunidade a necessidade de criação de momentos e espaços recreativos, de prática desportiva e de investimento cultural. É igualmente importante, a sensibilização para o envolvimento da população juvenil em questões de ordem social, não só como estratégia para ocupação de tempos livres, mas como forma de projecção social da freguesia e do próprio bairro social.

4. Instrumentos e Recolha de Dados

No processo de recolha dos dados foram usados os seguintes instrumentos: o questionário sociodemográfico (cf. Anexo B), as entrevistas semi-estruturadas P1, P2 E e C (cf. Anexos C, D e E) e T (cf. Anexo F), o Índice de Stress Parental (PSI), as duas actividades tipo diário de bordo (cf. Anexo J) e as sessões “Especialistas no bairro” e “Olhando para trás...” (cf. Anexo H).

Para uma melhor visualização dos respectivos instrumentos, dos diferentes momentos da sua administração e das diferentes fontes, apresentamos de seguida um quadro ilustrativo da aplicação de cada um dos instrumentos.

Tabela 2. Tabela ilustrativa dos instrumentos utilizados por momento de intervenção.

Momento de administração	Antes do início da intervenção	Durante a intervenção	Após o final da intervenção	6 meses após o final da intervenção	Fonte
Instrumento	QSD	“A minha casa”	Entrevista P2 E	Entrevista P2 E	Participant es
	Entrevista P1		Entrevista P2 C	Entrevista P2 C	
	PSI	“Seta dos Desafios”	PSI	PSI	
	Sessão: “Especialistas no bairro”		Sessão: “Olhando para trás...”		
	Entrevista T				Técnicos

- **O questionário sociodemográfico (QSD)** engloba 10 questões que permitem recolher informações sobre os participantes de carácter sociodemográfico e do seu contexto familiar, como a constituição do agregado, nível de escolaridade e emprego dos sujeitos, estado de saúde e relação com o sistema de apoios do estado.
- **As entrevistas semi-estruturadas P1 e P2 E e C** (cf. Anexos C, D e E) foram desenvolvidas com o objectivo de alcançar um entendimento mais profundo sobre a influência da participação no projecto, sobre as percepções em relação a eventuais alterações da actuação dos participantes sobre o contexto familiar e qualidade de vida. A entrevista inclui quatro grupos de questões abertas:
 - *Percepções sobre a família:* esta área de questões reporta às percepções dos participantes em relação ao contexto familiar, contempla o significado atribuído aos

papéis, a dinâmica comunicacional, a qualidade das interações, a gestão de conflitos e a percepção sobre factores protectores e factores de risco.

-*Percepção sobre as competências*: nesta área pretende-se conhecer as percepções dos pais respeitantes ao seu desempenho parental, em áreas como a qualidade das interações com os filhos, a comunicação e as dificuldades sentidas.

- *Percepção sobre o apoio*: pretende dar a conhecer qual a percepção dos participantes sobre o apoio recebido no desempenho das funções parentais.

-*Percepções em relação ao projecto*: solicita-se aqui aos participantes, num primeiro momento (P1) os seus níveis de expectativa em relação à participação no projecto e num segundo momento (P2) a satisfação com a intervenção, em termos dos conteúdos abordados, da experiência de grupo e percepções sobre consequências da participação no projecto e sugestões para futuras intervenções. Para efeitos de uma avaliação mais eficaz é ainda acrescentada uma questão relativa às percepções dos participantes sobre o *drop-out*¹⁸. A entrevista P2 C (relativa ao grupo controlo) é composta por um grupo de perguntas ligeiramente diferente nesta categoria, pela sua não participação no projecto de intervenção.

A realização das entrevistas teve a duração média de cerca de 20 minutos. Os dados a partir das entrevistas semi-estruturadas foram recolhidos em três momentos: antes da intervenção (pré-teste - P1), imediatamente após o final da intervenção (pós-teste - P2) e seis meses após o final da intervenção (follow-up – P2 E e C). Este último momento ainda não se realizou (por implicações de tempo; ou seja, a intervenção apenas terminou há cerca de 3 meses), pelo que esta análise apenas se refere aos dados recolhidos nos dois primeiros momentos enunciados.

- **A entrevista semi-estruturada (T), com os Técnicos** (cf. Anexo F), foi desenvolvida com o objectivo de se alcançar um maior conhecimento sobre as necessidades desta comunidade. Com a intenção de tirar proveito dos recursos já existentes na comunidade, valorizando a experiência dos técnicos que desenvolvem a sua actividade junto destas pessoas há vários anos e que, por este contacto contínuo, revelam grande conhecimento sobre as suas dinâmicas e necessidades. A entrevista inclui quatro grupos de questões abertas:

- *Âmbito do trabalho com as famílias*: esta área pretende esclarecer acerca das actividades desempenhadas pelo técnico em questão, o nível de envolvimento e conhecimento que detém sobre as famílias.

¹⁸ Por *drop-out* entende-se o processo falhar na presença ao processo de intervenção. Esta é uma prática recorrente, podendo estar relacionada com motivos como a falta de motivação, a falta de percepção de benefícios do tratamento, entre outros (Frankel & Simmons, 1992).

- *Percepções sobre as famílias*: esta área de questões reporta às percepções dos técnicos em relação ao contexto familiar, as percepções sobre os significados atribuídos aos papéis, as dinâmicas comunicacionais, a qualidade das interações, a gestão de conflitos e a percepção sobre factores protectores e factores de risco.

- *Percepção sobre as competências*: nesta área pretende-se conhecer as percepções dos técnicos respeitantes ao desempenho parental destes pais, em áreas como a qualidade das interações com os filhos, a comunicação e as dificuldades sentidas.

- *Sugestões para a concretização do projecto*: solicita-se aqui aos técnicos, que a partir da sua experiência no contacto e trabalho com estas famílias forneçam sugestões no que concerne aos conteúdos, metodologias e práticas que se ajustem mais às necessidades e dinâmicas destas famílias promovendo assim uma maior adesão e motivação para a participação no projecto.

- **O Índice de Stress Parental (PSI)** foi utilizado sob a versão portuguesa adaptada por S. Santos do Índice de Stress Parental (Abidin, 2004) sendo apenas administrado no Domínio dos Pais. Este instrumento permite avaliar as principais fontes de stresse na relação pais - filhos, relacionadas com as características da figura parental. As subescalas utilizadas foram:
 - *Sentido de competência*: avalia a percepção de competência da figura parental em relação ao seu papel de mãe/pai;
 - *Restrição do papel*: impacto negativo do facto de ser mãe ou pai na liberdade pessoal e em outros papéis;
 - *Depressão*: avalia até que ponto está prejudicada a disponibilidade emocional da figura parental face à criança, e em que medida a energia emocional e física da figura parental está comprometida;
 - *Isolamento social*: avalia o isolamento social da figura parental e a disponibilidade de apoio social para o desempenho desse papel;
 - *Relação Marido/Mulher*: avalia o apoio físico e emocional que é proporcionado pelo companheiro para desempenhar o papel parental e avalia também o nível de conflito na relação;
 - *Vinculação*: avalia o investimento intrínseco que a figura parental atribui ao seu papel de mãe/pai;
 - *Saúde*: avalia o impacto do estado de saúde física da figura parental na sua capacidade para satisfazer as exigências associadas ao ser pai ou mãe.

É constituído por 54 itens perante os quais os respondentes indicam o seu nível de concordância sob a forma de uma escala de Lickert de 5 posições e por 4 itens cada um

com 5 opções de resposta que variam de ausência de características e sintomas associados ao stresse até à presença máxima, cotados de 0 a 4 pontos. Ainda que o PSI seja um instrumento normalmente utilizado em estudos de carácter quantitativo, neste estudo recorreu-se a ele, com uma mera actividade de exploração qualitativa, realizando-se em forma de reflexão falada - a partir do estímulo estruturado de cada item -, para permitir às mães, com graves dificuldades ao nível da literacia, abordarem questões com que se confrontam no seu dia-a-dia na relação com os seus filhos. Assim, através da exploração dos significados, a utilização PSI apenas pretendeu ser mais um indicador qualitativo de mudança, prescindindo-se de uma análise exaustiva dos resultados, típica das metodologias quantitativas.

- **As duas actividades tipo diário de bordo** designadas, “*A minha casa*” e “*Seta dos Desafios*” (cf. Anexo J) foram desenvolvidas com o objectivo de não só promover um momento dedicado à avaliação processual da intervenção, permitindo a monitorização e reformulação constantes, no final de cada sessão, mas também de ilustrar, a partir de um objecto significativo, o percurso pessoal de cada participante ao longo do processo.
- A “*A minha casa*”, serve a função de um *diário de bordo*¹⁹, a partir da metáfora da construção de uma casa segura e alicerçada, a cada sessão se acrescentava uma parte da figura. Em cada peça (ex. alicerces, paredes, janelas, porta) eram escritas as palavras-chave, uma espécie de “ecos” da sessão.
- A “*Seta dos Desafios*” funcionou como um estímulo claro à mudança. Sendo o último momento da sessão, em que cada participante se auto-propunha um desafio que levava para o contexto da sua família. O desafio deveria ser relacionado com o tema da sessão e preencher o critério dos 3 P’s (pouco, pequeno e possível). Cada participante escrevia o seu desafio na sua seta e, no início da sessão seguinte, promovia-se uma pequena discussão em torno da concretização ou não dos desafios, dificuldades associadas, percepção de efeitos positivos ou não e sentimentos associados.
- **As sessões “Especialistas no bairro” e “Olhando para trás...”** serviram, respectivamente as funções da avaliação de necessidades e avaliação final da intervenção. As metodologias e estratégias são coerentes com as que caracterizam as restantes sessões e o conteúdo de objectivos e actividades realizadas pode ser consultado nos anexos (cf. Anexo H). As informações

¹⁹ Por *diário de bordo* entende-se o método de registo sistemático de actividades, reflexões, sentimentos e comentários que decorreram em determinado espaço.

emergentes de cada sessão integram os dados qualitativos analisados, tanto na avaliação de necessidades, como na avaliação final.

4.1 Procedimentos de análise de dados – Análise de Conteúdo

Pela descrição já efectuada, no que concerne às características das metodologias qualitativas e do sentido da sua aplicabilidade neste estudo, procedeu-se à análise dos dados recolhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas e das actividades tipo diário de bordo.

Com o objectivo de obter um conhecimento mais aprofundado das percepções dos participantes recorreu-se à análise de conteúdo como técnica de análise do discurso, no caso das respostas à entrevista, e da escrita, no caso das actividades tipo diário de bordo (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

A análise de conteúdo emerge, no seio das metodologias qualitativas, como um conjunto de técnicas que analisa as comunicações, de forma sistemática e objectiva. Essa análise implica a descrição do conteúdo das mensagens, que será a base das inferências formuladas relativamente ao seu contexto (Bardin, 2004; Marchel & Owens, 2007; Patton, 2002).

Bardin (2004) operacionaliza este processo de análise em 3 fases distintas. A primeira está relacionada com a organização dos dados e envolve a planificação do estudo e a preparação do material. Neste caso, recorreremos à transcrição, na íntegra, das gravações das entrevistas (cf. Anexo A). Sendo unicamente ocultados os dados que pudessem comprometer a integridade e/ou identidade de qualquer participante ou técnico.

A segunda fase deste processo caracteriza-se pela codificação do discurso. Consiste assim numa *“transformação – efectuada segundo regras específicas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão.”* (Bardin, 2004, p.129). É a partir desta codificação que emerge a criação de categorias, subcategorias e componentes, agrupando os dados de acordo com as suas características comuns. A categorização e a codificação foram desta forma processos simultâneos e complementares, a codificação foi efectuada, de acordo com categorias, ao mesmo tempo que novas categorias surgiam no processo gradual de codificação. Como referem

Barlow & Stewart-Brown (2001, p.118) relativamente à *grounded theory*²⁰ “O objectivo é que um fenómeno se faça compreender pelos dados e pelo seu significado, no seu contexto natural e enquanto percebido por aqueles que o experienciam” As categorias centraram-se nas diferentes percepções dos participantes em torno de domínios que exporemos aquando da apresentação e discussão dos resultados.

Na terceira e última fase, procedeu-se à reflexão e interpretação sobre os dados. Ao longo deste processo contamos com o auxílio precioso do NVivo9. Facilitando em grande escala o processo de organização e sistematização das categorias, o acesso à informação relativa a cada categoria e a consequente interpretação dos dados. Os resultados desta análise de conteúdo são apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

4.2 Avaliação – de Necessidades, Processual e Final

A Avaliação adoptou um lugar de destaque ao longo de todo o processo, na tentativa de superar a limitação das intervenções que relegam para segundo plano no desenho e implementação da intervenção a avaliação sistemática (Campos & Meneses, 1998). A ênfase na avaliação surge assim como consequência directa da opção pela metodologia de projecto que coloca profissionais e participantes, lado a lado, numa lógica de co-construtores (Cruz & Pinho, 2006). Com o objectivo fundamental de orientar todo o processo; é a partir desta avaliação que se dá voz aos intervenientes para exprimirem os seus desejos, as suas vontades, as suas percepções e expectativas do que pode vir a ser e acima de tudo, daquilo que pretendem, para este espaço de intervenção.

Esta avaliação divide-se em três momentos: inicial (avaliação de necessidades), processual e final. A avaliação inicial vê destacada a sua influência na definição dos objectivos específicos e no desenho inicial do projecto. Por sua vez, a avaliação processual auxilia no ajustar constante da planificação às necessidades que se vão manifestando ao longo do processo. Por fim, a avaliação final, permite não só a avaliação da eficácia da intervenção, bem como a emergência de novos dados que poderão constituir informação relevante para intervenções futuras. O grande objectivo e motivo pelo qual a avaliação detém, neste projecto e neste estudo, um lugar de notoriedade, é, acima de tudo o de promover a reflexão constante sobre a intencionalidade subjacente a cada acção e sua consequente eficácia e relação com os objectivos definidos. Permitindo assim um reajuste de forma a tornar, cada planificação, cada sessão e cada actividade

²⁰ A *grounded theory* é uma metodologia de estudo de resultados qualitativos que sugere uma teorização emergente ao longo da análise dos resultados (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

mais adaptada às necessidades e anseios dos participantes (Menezes, 2007; Pinto & Aleixo, s.d.).

Existiu ainda, a preocupação de obter dados de várias fontes, no que concerne à avaliação de necessidades, promovendo assim o contacto e a partilha de informação junto dos técnicos que trabalham em contacto directo com esta comunidade há vários anos, bem como através da observação participante da investigadora. Alguns destes técnicos, provenientes de várias áreas da intervenção psicossocial, ao trabalharem em áreas contíguas mas distintas, contribuíram para a multidisciplinaridade da avaliação, promovendo um maior conhecimento sobre a comunidade.

A avaliação de necessidades inicial ocorreu em três momentos distintos: (1) avaliação em conversa informal com os técnicos do PMJ; (2) avaliação formal através de entrevista a técnicos e profissionais que operam no contexto do bairro e directamente com as famílias (cf. Anexo F); (3) entrevista (cf. Anexo C) e sessão para avaliação de necessidades com os participantes do projecto (cf. Anexo H);

Dos três momentos resultaram informações e directrizes essenciais, que se complementaram e ao mesmo tempo se revelaram muito consistentes entre os diferentes intervenientes.

A avaliação de necessidades processual decorreu sob a forma de duas actividades que se realizaram no final de cada sessão, a “*A minha casa*” e a “*Seta dos Desafios*” (cf. Anexo J), já descritas anteriormente. Por fim, a avaliação de necessidades final ocorreu em dois momentos, na sessão “*Olhando para trás...*” (cf. Anexo H), e na administração da entrevista semi-estruturada P2, já descrita.

Seguidamente apresentamos, de entre toda a informação recolhida, as necessidades mais destacadas numa organização inspirada por (Ramón Rojano, 2004, p. 61), de forma a clarificar a pertinência dos objectivos definidos.

Tabela 3. Tabela ilustrativa dos Resultados da Avaliação de Necessidades

Factores Externos <i>Problemas comunitários</i>	Factores Internos <i>Problemas de casa</i>	Sinais Sistémicos <i>Problemas da Família</i>	Sinais Individuais <i>Problemas Pessoais</i>	Fonte
Relações problemáticas com os vizinhos	Comunicação disfuncional	Rede de Suporte Social deficitária (formal e informal)	Impulsividade	Participantes
Responsividade	Responsividade	Abuso Verbal	Isolamento	
	Pobreza		Ansiedade	
Discriminação étnica e social	Desemprego	Comunicação disfuncional	Comportamentos Aditivos	
	Dependências			

Cuidados básicos com os menores	Cuidados básicos com os menores	Diferenciação de papéis	Baixa Motivação	Técnicos
Gestão dos recursos deficitária	Afirmação da Parentalidade	Desvalorização da escola	Gestão de papéis	
Altas taxas de desemprego	Práticas educativas desadequadas	Repercussão de círculos de parentalidade e educação negativos	Relações pouco estáveis	
Baixa escolarização		Má gestão das economias do lar	Vinculação insegura com figura paterna	
Insucesso escolar	Pouco conhecimento sobre a criança	Desinvestimento na ocupação de tempos livres	Desvalorização do papel parental por falta de conjugação com outros papéis	
		Baixas expectativas em relação ao percurso escolar dos filhos		
Desvalorização da escola		Regras		

5. Desenho e concretização dos eixos estruturantes da intervenção – um caminho partilhado

Após os momentos de avaliação iniciais, já descritos, realizados junto dos participantes e dos técnicos procedeu-se ao desenho da intervenção. A avaliação, no terreno, veio confirmar e acrescentar informação recolhida, aquando da pesquisa bibliográfica, sobre as dificuldades e necessidades de famílias em circunstâncias análogas. No entanto, da especificidade de cada uma levantam-se novas questões, novos tópicos que exigem que a intervenção os compreenda.

O planeamento surge assim não como um momento, mas uma sequência de momentos, que têm o seu lugar no caminho da intervenção. Um planeamento que se vai actualizando à medida que nova informação vai emergindo, da avaliação processual e no decorrer das sessões (Menezes, 2007). Esta flexibilidade, característica da metodologia de projecto e da dinâmica de investigação – acção colaborativa é fundamental ao longo da intervenção, permitindo intencionalizar e sistematizar a acção em torno das necessidades dos participantes, sendo que muitas delas se vão revelando no percurso.

No final, revelam-se quatro eixos estruturantes da intervenção, emergentes da avaliação e em torno dos quais se estrutura a intervenção, nomeadamente os objectivos e temáticas definidas para cada sessão.

O eixo denominado *Redes de Apoio* prende-se com as questões do isolamento e da falta de rede de suporte social (formal e informal) experienciada por estas famílias, pretende-se assim contribuir, com a formação deste grupo, para a criação de uma rede informal de apoio. Ainda, através da formação e participação no grupo, pretende-se desmistificar os mitos que levam à discriminação e afastamento dentro da comunidade, como forma de combate ao isolamento (cf. Tabela 4).

No que concerne ao eixo da *Comunicação e Afectividade na Família*, este ambiciona, acima de tudo, promover relações familiares positivas, a partir de uma comunicação aberta no seio da família, da escuta e respeito de diferentes pontos de vista. Através da reflexão e análise dos padrões comunicativos existentes e do treino de competências, pretende-se a estimulação de uma comunicação mais eficaz, que promova assim a participação na tomada de decisões e nas dinâmicas familiares, ajustada à idade de cada membro. Criando espaços para a criação e manutenção de laços de afecto e apoio, característicos de uma vinculação segura, construídos e nutridos por tempos dedicados à interacção de qualidade (cf. Tabela 4).

No que concerne à *Parentalidade Positiva* pretende-se promover o desenvolvimento de relações positivas pais - criança e otimizar o desenvolvimento da criança e a satisfação dos pais no desempenho das tarefas parentais. A partir da

consciencialização dos pais enquanto agentes activos e educativos por excelência, pretende-se a promoção das competências parentais enquanto conjunto de capacidades que permitem aos pais enfrentar de modo flexível e adaptativo a tarefa vital de ser pai, de acordo com as necessidades evolutivas e educativas dos seus filhos (cf. Tabela 4).

Por último, apresenta-se o eixo da *Acessibilidade e Gestão de Recursos* estritamente relacionado com a identificação de necessidades no âmbito da gestão de recursos, pobreza e desemprego. Este eixo pretende a exploração conjunta de recursos da comunidade, ao nível da empregabilidade e de oportunidades viáveis de investimento na qualificação e formação. Refere-se ainda à exploração de alternativas mais eficazes na gestão de recursos económicos do lar (cf. Tabela 4).

Como poderemos verificar pela consulta dos planeamentos de algumas das sessões (cf. Anexo H), as actividades realizadas recorreram na sua totalidade a estratégias de carácter participativo, centradas em actividades aliciantes e desafiadoras, elegidas em consonância com os objectivos que se pretendiam alcançar, sendo um tópico de reflexão constante o da sua significância face ao grupo de intervenção, de forma a serem ajustadas à sua realidade e conseqüentemente motivadoras. Por conseguinte, recorreram-se a estratégias como: discussão focalizada; negociação interpessoal; troca de experiências; exploração e ensaio de competências; discussão de grupo; *energizers*²¹; *brainstorming*; *role-playing*; *role-taking*; apresentação multimédia; visionamento de spots publicitários temáticos seguidos de discussão; discussão de dilemas reais. O cronograma da intervenção pode ser consultado em anexo (cf. Anexo G), onde se encontram alguns exemplares de planeamentos das sessões, os respectivos objectivos, bem como as actividades realizadas e alguns dos materiais utilizados (cf. Anexo H).

Transversal a toda a intervenção foi a postura humanista, centrada nos participantes, nas suas necessidades, desejos e motivações. Com ênfase na construção de uma relação de empatia, aceitação incondicional, respeito e confiança, através da promoção de um ambiente seguro e da clarificação de expectativas, objectivos e papéis dos diferentes actores. A confidencialidade assumiu-se como um pilar fundamental, sendo que foi avaliada por muitas participantes como um ponto de insegurança para a adesão à intervenção. A opção por uma dinâmica colaborativa, deixa de lado a uma postura de especialista que dita “*certos e errados*”, mas de um profissional participativo e colaborante num caminho onde todos têm algo a dizer, que respeitado, acrescenta à verdade de cada um.

²¹ Dão-se pelo nome de *Energizers*, as actividades lúdicas, de curta duração, que têm como principal objectivo estimular o bom ambiente e o hetero-conhecimento dentro do grupo, através de momentos descontraídos com recurso ao humor.

Tabela 4. Tabela ilustrativa dos eixos estruturantes da intervenção e sua relação com o planeamento

Necessidade Avaliada	Eixo de Intervenção	Objectivos Específicos	Planeamento/Sessões	
Relações problemáticas com os vizinhos	Redes de Apoio	1. Potenciar a criação de uma rede de apoio informal a partir do estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança com os elementos do grupo;	<i>2. Quem sou eu, quem seremos nós?</i>	
Rede de Suporte Social deficitária (formal e informal)			<i>6. A distância de casa à escola</i>	
Discriminação étnica e social		2. Fomentar a participação e o envolvimento da família na comunidade;	<i>15. Pic-nic das Mães sem Tabus</i>	
Isolamento			<i>3. Comunicação em toda a parte</i>	
Dependências			<i>4. O que digo eu e o que entendes tu</i>	
Impulsividade	Comunicação e Afectividade na Família	3. Identificar junto dos actores os recursos formais e informais (factores protectores) já existentes para superar as suas necessidades;	<i>8. Brincar precisa-se!</i>	
Abuso Verbal			4. Desenvolver competências de comunicação assertiva entre pais e filhos e entre o casal;	<i>9. Auto-estima e auto-confiança, bens preciosos</i>
Comunicação disfuncional				<i>12. Sexualidade é...</i>
Relações pouco estáveis		5. Criar espaços de diálogo e partilha que se materializem em experiências estimulantes no papel das famílias enquanto agentes privilegiados de prevenção;	<i>13. Educar para os Afectos - sexualidade à medida de cada um</i>	
Vinculação insegura com figura paterna			6. Apoiar os pais no desempenho da sua tarefa educativa;	<i>5. Castigar ou não, será essa a questão?</i>
Desinvestimento na ocupação de tempos livres				<i>6. A distância de casa à escola</i>
Repercussão de círculos de Parentalidade e educação negativos	Parentalidade Positiva	6. Apoiar os pais no desempenho da sua tarefa educativa;	<i>5. Castigar ou não, será essa a questão?</i>	
Afirmação da Parentalidade			<i>6. A distância de casa à escola</i>	
Diferenciação e Gestão de papéis				
Desvalorização do papel parental por falta				

de conjugação com outros papéis				
Práticas educativas desadequadas				
Regras				
Pouco conhecimento sobre a criança				
Responsividade				
Cuidados básicos com os menores			7. Proporcionar apoio, suporte, orientação e informação relacionada com a família;	7. <i>Os meus sonhos, a tua vida</i>
Ansiedade				8. <i>Brincar precisa-se!</i>
Baixa Motivação				9. <i>Auto-estima e auto-confiança, bens preciosos</i>
Baixas expectativas em relação ao percurso escolar dos filhos			8. Promover a auto-estima parental a partir da valorização da experiência pessoal;	10. <i>Vida saudável começa em casa</i>
Desvalorização da escola				
Insucesso escolar	9. Promover a consciencialização da importância que desempenham no projecto educativo dos filhos;	13. <i>Educar para os Afectos - sexualidade à medida de cada um</i>		
Pobreza	Acessibilidade e Gestão de Recursos	10. Fomentar exploração, a avaliação e acessibilidade aos recursos da comunidade;	8. <i>Brincar precisa-se!</i>	
Baixa escolarização				
Altas taxas de desemprego		11. Estimular o investimento na requalificação do currículo profissional;	10. <i>Vida saudável começa em casa</i>	
Má gestão das economias do lar			11. <i>Contas à Vida</i>	
Gestão dos recursos deficitária		12. Contribuir para o aumento das competências de gestão dos recursos económicos da família;	15. <i>Pic-nic das Mães sem Tabus</i>	

6. Apresentação e Discussão dos Resultados

“Ser mãe é às vezes eu querer dar as coisas e não as poder dar...” M

No presente capítulo serão expostos e discutidos os resultados do estudo desenvolvido. De forma a clarificar e dar corpo aos resultados, tornando a leitura mais próxima dos conteúdos e da voz dos actores desta intervenção, intercalámos esta apresentação com trechos de discurso dos mesmos.

A apresentação dos resultados está organizada de acordo com as categorias emergentes na análise de conteúdo. Na categoria **A família**, agrupam-se as verbalizações das percepções relacionadas com o ambiente familiar, desde as relações aos padrões de comunicação, passando pelos problemas reconhecidos e respectivas estratégias de resolução. Contempla ainda as percepções sobre o tempo convivido em família e os desejos de mudança. Por fim, emergem, no contexto da entrevista, relatos espontâneos de vida, que não fazendo sentido agrupar em nenhuma categoria específica, nos providenciam informação relevante sobre as histórias que precedem os nossos participantes.

Na categoria **Papel na Família**, acedemos aos resultados referentes às percepções dos participantes sobre o papel que desempenham no contexto familiar, centrado no desempenho das tarefas parentais, competências e dificuldades associadas. É também referido, pelos actores da intervenção, o papel que desempenham na conjugalidade e a experiência sobre o papel dos respectivos companheiros no contexto familiar.

A categoria **Intervenção** é dedicada à informação decorrente, numa primeira fase (entrevista P1), das expectativas que precedem o início intervenção e posteriormente (entrevista P2E e C) da avaliação da intervenção propriamente dita. Quanto às expectativas iniciais estas encerram as motivações e as expectativas quanto ao processo, desde os temas à participação e ao grupo de participantes. Na avaliação final da intervenção, emergem dados referentes aos benefícios na medida em que se revelam consequências para a vida concreta dos participantes. Engloba ainda as motivações para a participação no processo, a avaliação dos temas abordados e a dinâmica grupal. Terminando com dados relativos à relação com as expectativas iniciais e sugestões para as futuras interações.

Na categoria **Comunidade** procedeu-se à apresentação dos resultados referentes ao sentido de comunidade, percepções e sentimentos associados à vivência da dimensão comunitária, sendo que esta é representada por sentimentos de desconfiança, discriminação e um desejo de abandonar a comunidade.

Por fim, apresenta-se a categoria **Redes de Apoio**, em que se afiguram os resultados emergentes da percepção dos participantes no que concerne às redes de suporte que os rodeiam, sendo estas representadas por redes formais como a família ou informais como a comunidade. Sobrevêm, ainda, relatos de participantes que revelam a ausência de redes de apoio, bem como sujeitos que não identificam a necessidade destas redes.

- A Família

Na categoria referente à Família começamos por apresentar os resultados alusivos à dinâmica relacional do casal, sendo que, como podemos avaliar pela análise das frequências, é superior o número de relatos de relações de características conflituosas.

“ (...) Porque ele andava, ele saía sozinho, ia passear sozinho pra onde ele queria e lhe apetecia e eu ficava em casa sozinha com os meus filhos e eu não gostava disso e depois discutia mas a culpa também era minha porque eu não queria ir (...)”M²²

Nesta caracterização é frequente o relato de padrões de comunicação disruptivos. Aos companheiros são associados sentimentos de ausência e o desejo de mudança dos mesmos. Este resultado surge em conformidade com as investigações efectuadas que descrevem, no seio de famílias de características análogas, uma conjugalidade predominantemente conflitual, acompanhada de uma labilidade afectiva que se materializa em interacções intensas de desarmonia (Alarcão, 2006). Este tipo de vivências afecta a qualidade do ambiente familiar com consequências para o desenvolvimento de todos os seus membros (Andolfi, 1981; Alarcão, 2006; Campos & Veríssimo, 2010; Coutinho, 2003; Nicholson *et al.*, 2002; Relvas, 1996; Sousa, 2006; Webster-Stratton, 2010).

Quanto à relação com os filhos, ambos os grupos relatam relações conflituosas, revelando sentimentos de frustração, discussões e comportamentos de desacato às tentativas de imposição de limites por parte das mães. Em contrapartida, destacam-se os sentimentos de afecto e protecção em relação aos filhos, em concordância com a avaliação inicial realizada junto dos técnicos, na qual estes referem, como factor protector primordial nestas famílias, o laço afectivo.

²² Por motivos de confidencialidade, devida a todos os participantes no estudo, todas as citações serão referenciadas com M respectivo a Mãe ou T referenciando o discurso dos Técnicos.

“A maior riqueza é o lado afectivo, porque eles podem materialmente não ter muito para oferecer, mas muitos deles gostam dos filhos.”T

“(…) sou mãe galinha pronto, não devia ser tanto, porque eu sei que eles crescem e depois não querem saber dos pais pra nada.”M

“(…) os meus filhos estou contente com eles, gosto deles.”M

Relativamente à expressão da subcategoria Relação entre Irmãos, são relatados com elevada frequência sentimentos como o ciúme e, com menor frequência, sentimentos de protecção dos mais velhos em relação aos mais novos.

“Agora é este que tem ciúmes do R. . O R. está a crescer, não é. Quer fazer as palhaçadas todas e a outra também casca-lhe. E então andam ali a garrir “não sou eu é ele.”” M

Respeitante aos padrões de comunicação, começamos por analisar as percepções dos participantes sobre os padrões de comunicação entre subsistema casal. No que concerne às frequências das verbalizações, não se evidenciam diferenças ao nível da frequência de padrões de comunicação positivos, no entanto é com maior detalhe que são descritas as interacções de comunicações disfuncionais²³, por oposição às comunicações assertivas que são somente referidas e não descritas. A impulsividade e a dificuldade de controlo são as razões mais identificadas para explicar estas dinâmicas. Este tipo de comunicação está altamente associado a sentimentos de incompreensão e ressentimento nas relações entre o casal (Alarcão, 2006) o que poderá explicar os resultados das elevadas frequências que obtivemos no que concerne a relações conflituosas entre os casais.

“Ele começa a falar alto e eu falo mais alto que ele e às vezes digo coisas que não devo e penso eu disse mas não devia ter dito e depois arrependo-me daquilo que digo mas pronto já tem saído não posso voltar atrás.”M

No que concerne aos padrões de comunicação com os filhos, as verbalizações vão maioritariamente no sentido da caracterização de padrões de comunicação também disfuncionais, sendo o principal factor nomeado, o da perda de controlo, a partir dos exemplos podemos perceber um grande envolvimento emocional dos participantes nas discussões com os filhos.

²³ Por *comunicação disfuncional* entende-se a comunicação que afasta o casal, criando incompreensão e ressentimento e por isso, sendo ineficaz (Alarcão, 2006).

“Às vezes não faço, às vezes podia mudar, às vezes podia... porque qualquer coisa eu começo-me a enervar...e as vezes digo coisas que não devia de dizer... até podia falar de outra maneira, mas depois já está dito e não posso voltar atrás... e mesmo para eles... pronto, eles enervam-me, eles não tiveram culpa de vir para o mundo, coitadinhos, não é?”M

Consistente com a bibliografia, estes relatos demonstram que o stresse experienciado por estas famílias contribui acentuadamente para um desempenho parental disfuncional. Os sujeitos revelam um baixo investimento em interações positivas com os filhos, o que acarreta graves consequências ao nível dos padrões de comunicação apreendidos em fases fulcrais do desenvolvimento destas crianças (Duarte & Gonçalves, 1996; Rojano, 2004).

Alguns dos participantes referem ainda estar a passar por uma fase de mudança nos padrões de comunicação, sendo esta mudança caracterizada por um aumento associado a uma melhoria das interações.

“Em relação a isso, agora já falamos melhor, prontos, ao jantar e principalmente aos fins de semana é a refeição que a gente tem todos juntos, ao jantar.”M

Na subcategoria referente aos problemas identificados no contexto familiar, emergem três componentes distintas, os problemas financeiros, o desemprego e os problemas relacionados com as dependências e com a saúde. Destacam-se em grande escala as referências a problemas financeiros, nos quais se destacam o desemprego e o corte de subsídios. Como grande consequência, a grande maioria dos sujeitos refere o facto de não poder assegurar aos filhos o bem-estar que desejaria, sendo que alguns dos sujeitos chegam a referir ter de contar com ajuda para bens essenciais, como a alimentação. Este limbo económico, associado a uma dependência dos subsídios governamentais representam assim factores de enorme instabilidade na vivência destas famílias (Nicholson *et al.*, 2002; Thompson *et al.*, 1993).

“(...) Dar as coisas aos meus filhos, coisas que eu nunca tive, e coisas que eles pedem e eu nunca tive posses para lhes dar, não tenho possibilidades, não tenho dinheiro, ainda no natal, tanto a minha filha como o P. e o meu M. ficaram tristes porque eu não tinha dinheiro para lhes comprar as prendas (...)” M

“Não é fácil filha, e naquela fase do comer, já nem digo para vestir, porque para vestir filha há o que há ali, a pessoa aproveita, dá para outra. Nós temos de ter é principalmente a alimentação para os miúdos.” M

A experiência de trabalho junto destas famílias, no decorrer do processo de intervenção, permite-nos ainda analisar que estes não se tratam de casos de pobreza extrema mas de condições agravadas, em muito, pela falta de promoção de capacidades de gestão dos recursos económicos (Alarcão, 2006).

No que concerne ao desemprego, como já referimos na descrição da amostra, este afecta largamente o grupo de participantes. Na visão dos participantes, este encontra-se estritamente relacionado com a subcategoria apresentada anteriormente referente aos problemas financeiros. Na análise das verbalizações verificamos um desejo de mudança explícito, no entanto, apesar de ser um tema bastante mencionado, não são feitas grandes considerações no que concerne à causalidade deste evento. Os poucos relatos que referem os motivos do desemprego, atribuem-no ao “azar”, o que nos leva a considerar uma característica associada a estas famílias, a falta de responsabilização sobre os percursos pessoais, que por diversas vezes, assume a forma de uma inoperância face às exigências da adversidade (Abreu-Lima, 2005; Gómez *et al.*, 2007).

“(...) o que ele tem é azar que não arranjou emprego(...)” M

“(...) o meu marido não tem trabalho já há bastante tempo, mas também não pode tirar reforma porque agora é uma penalização muito grande e eu também não tenho trabalho, mas tenho o rendimento mínimo e sim, é uma ginástica muito grande.” M

Ainda relacionado com os problemas identificados no seio da família encontramos referências a dependências, sendo o alcoolismo a dependência mais referida e o companheiro o sujeito dependente. Não são referidas causas para este evento, no entanto, no que concerne a consequências, os filhos são os mais referidos como vítimas de comportamentos desajustados, provocados pelo consumo exagerado de substâncias. Estas verbalizações vão de encontro aos estudos que postulam a maior propensão de famílias de características análogas para o desenvolvimento de comportamentos aditivos como meio de escape (Cruz & Pinho, 2006; Gómez *et al.*, 2007; Kumpfer *et al.*, 2010).

“O problema não é esse. Se ele ao menos só jogasse? O problema é que apanha uma bebedeira, chama nomes, diz que somos essas, somos aquelas, vira para os filhos. Não é só isso. Um bêbado chegasse a casa dorme, e não chateia ninguém. Há outros que não. O meu homem é um bocado desses.” M

No que concerne a problemas de saúde, os únicos verbalizados referem-se a sintomas clássicos de depressão como consequência de um aborto involuntário.

“(...) eu disse logo à minha tia se isto continuar assim que eu estava a entrar em depressão que eu só chorava não comia, só chorava não comia nem nada, nada assim (...)” M

Seguidamente passamos à apresentação dos resultados obtidos em torno das estratégias de resolução dos problemas. A falta de objectividade na descrição é uma característica comum às duas componentes desta subcategoria. A maioria dos sujeitos manifestaram dificuldade em responder e explicitar quais as estratégias que, em família, adoptam para resolução de problemas. O que vai de encontro a autores que referem que a maior parte destas famílias não contam com ferramentas que lhes permitam ser proactivas na exploração de soluções (Baptista, 2004; Cruz & Pinho, 2006; Walsh, 1998). Como podemos verificar pela análise de frequências, a frequência de uso de estratégias activas é superior à frequência do uso de estratégias passivas, facto que se deve a termos considerado o “*dialogar*” como uma estratégia activa de resolução. Esta opção tem em conta o “*dialogar*” enquanto estratégia que exige acção por parte do sujeito, em última instância, no acto de recorrer a quem o escute. Esta estratégia é a mais nomeada por todos os participantes.

“É assim, eu falo primeiro com o Jorge, porque é o mais velho e peço conselho. Se os meus filhos achar que eu faço bem, que estou bem e acha que o que estou a dizer está bem pró meu lado, ajudam. E prontos.”

A subcategoria, *Tempo em Família*, encerra os resultados referentes ao investimento e qualidade das interacções entre os diferentes elementos da família nos “tempos livres”. Esta divide-se em tempos, percebidos pelos sujeitos, como positivos, ou seja “bem aproveitados” e tempos de fraca qualidade. No que concerne aos tempos percebidos como positivos, são referidas apenas interacções com os filhos não sendo nomeados os companheiros.

Os tempos nomeados como de “fraca qualidade” assumem uma frequência de verbalizações ligeiramente superior, sendo que aqui os companheiros são já nomeados. A causalidade de tempos mal aproveitados em família é atribuída maioritariamente a dois factores: (1) a distração dos filhos e dos próprios sujeitos com as tecnologias (computadores, televisão, telemóvel) que origina grande parte das vezes uma falta de interacção; (2) por outro lado, a falta de meios financeiros que lhes permitam realizar outras actividades recreativas em conjunto. Este resultado vai no sentido dos autores que afirmam que no seio destas famílias se perpetua a ausência de rotinas e rituais (Gómez

et al., 2007) que potenciam a que a interacção familiar “tenda para um carácter caótico” (Navarro, 2002 cit. in Gómez et al., 2007) pautada pela desorganização e ausência de espaços de interacção ricos.

“(…) a gente devia fazer outras coisas só que também a gente não tem posses pra coisa, metemo-nos ali em casa, estamos ali um para cada lado a ver televisão. Se houvesse posses a gente bem ia, passeávamos, fazíamos assim de outra maneira.” M

Como já foi referido anteriormente, a subcategoria nomeada relato espontâneo de vida engloba verbalizações dos sujeitos que nos proporcionam valiosas informações no que diz respeito às suas histórias de vida. Participantes de ambos os grupos relatam histórias *multi-problemáticas* que os insurgiram a sair de casa, sendo a conflitualidade e pobreza os aspectos mais referidos. Verbalizações que vêm de encontro aos autores que referem que a perpetuação dos padrões de desorganização assume, nestas famílias, uma circularidade transgeracional (Hurst, Sawatsky y Pare, 1996 cit. in Gómez et al., 2007; Nicholson et al., 2002).

“(…) eu engravidei de propósito para sair de casa. Assim eu não quero isso para os meus filhos.” M

“(…) apesar de ter passado pela vida do álcool, pelo passado do álcool.” M

A última subcategoria denomina-se desejos de mudança e diz respeito aos aspectos que os participantes gostariam de mudar na sua família. É uma subcategoria de frequência elevada, o que nos permite inferir que há vontade por parte destes sujeitos de mudarem alguns aspectos no seu contexto familiar. É curioso notar que a maioria refere aspectos exteriores a si, sendo o marido e o local em que habitam os dois aspectos mais referidos. Só uma mãe (participante do grupo experimental) refere aspectos internos.

“(…) Aí mudava as atitudes do meu marido.” M

“Eu mudava em mim própria, era eu (punha) mais confiança em mim.” M

- Papel na Família

De seguida passamos a referir as percepções dos participantes sobre o papel que desempenham no contexto familiar. O primeiro resultado significativo que obtemos neste

campo refere-se à visão que as mães participantes possuem sobre o seu papel parental como único e definitivo.

“A minha responsabilidade é cuidar e educar os meus filhos. Que já não é tão pouco.” M

O papel parental é assim referido com muito maior frequência que o papel desempenhado, por exemplo, na conjugalidade, sendo que mesmo quando os dois são referidos é dado muito maior ênfase ao papel parental, uma vez que este é sempre referido em primeiro lugar. Este facto é ainda corroborado pelas verbalizações emergentes da entrevista junto dos técnicos, em que estes referem a centralidade que a parentalidade assume na vida das mães desta comunidade.

(...) esse papel ocupa a totalidade, a centralidade da sua vida. O que aqui, em conjugação com outros papéis também poderia ajudar a valorizar o papel da maternidade. Mas isso não acontece, portanto estão muito dedicadas à vida doméstica.” T

Este papel é ainda acompanhado por alguma inconsistência, como referem também os técnicos, ao nível da gestão de papéis. Por diversas vezes estas mães se descrevem como mães, amigas, notando-se uma clara ambiguidade nas fronteiras entre os diferentes papéis.

“As famílias normalmente apresentam problemas ao nível de gestão de papéis, diferenciação de papéis, da afirmação da parentalidade (...)” T

“O meu papel é mãe, pai, irmã mais velha, tudo para aqueles três eu sou tudo.” M

Como refere Cancrini *et al.* (*cit. in* Gómez *et al.*, 2007), nestas famílias assistimos a uma fragilidade na delimitação dos subsistemas que resulta habitualmente na ambiguidade de limites e confusão de papéis.

Seguidamente abordamos a subcategoria das Competências Parentais que se centra maioritariamente em torno das dificuldades sentidas pelas mães no desempenho das tarefas parentais. Ambos os grupos de mães (o grupo experimental e o de controlo) reportaram experienciar dificuldades similares no desempenho das tarefas parentais, antes do início da intervenção. Estes materializam-se em verbalizações sobre sentimentos de frustração, stresse e perda de controlo. Revelaram dificuldades na gestão de *comportamentos-problema* dos filhos não conseguindo ser eficazes nas “chamadas de atenção”, uma dinâmica que se revela para estas mães exaustiva, levando-as a sentimentos de grande frustração e ineficácia. Sentimentos estes que emergem como

consequência de comportamentos dos filhos, que por sua vez materializam a já referida falta de estrutura e regras no seio da família. (Gómez *et al.*, 2007).

Assistimos assim a um processo claro de mutualidade e causalidade das interacções desajustadas no seio do ambiente familiar (Alarcão, 2006; Böing *et al.*, 2008).

É de referir ainda que duas mães verbalizam não identificar dificuldades no processo de educação dos filhos, no entanto, esta afirmação é seguida de relatos dissonantes de interacções conflituosas, num dos casos. Sendo que no outro caso se trata duma mãe à qual foram retirados dois dos filhos.

“Assim dificuldades não sinto nenhuma... o que sinto é que são teimosos, eu mando-o estar quieto e ele não esta quieto... estão sempre a pega um com o outro... desarrumam e depois não arrumam... e eu ralho com eles mas não adianta nada (...)” M

Alguns participantes referem ainda dificuldade em introduzir determinados temas, que consideram importantes, na conversa com os filhos, como por exemplo a sexualidade.

“Já não querem. Diz que não é conversas para ter comigo.” M

No que se refere aos castigos, outra componente desta subcategoria, denota-se, mais uma vez dificuldade e ambiguidade na definição de limites. A grande maioria das mães refere o castigo físico no sentido de afirmar que não o pratica, no entanto, na análise das verbalizações assiste-se ainda a alguma inconsistência na comunicação, como podemos verificar pelo exemplo seguinte:

“(...) e eu fui a beira dele e ralhei e dei-lhe duas sapatadas na perna e disse-lhe “nunca tomes a fazer isso... porque eu sou eu e não bato, não vais ser tu que vais bater...eu não bato nos teus irmãos, não és tu que lhes vais bater(...) porque tu às vezes também merecias e eu não te dou(...)” M

Este facto poderá estar relacionado com o efeito da desejabilidade social²⁴ por parte dos participantes na resposta a determinadas perguntas. Se assim for, estamos na presença de um exemplo padrão clássico de incongruência verbal e não verbal que se relaciona estritamente com histórias relacionais ambivalentes entre pais e filhos (Gómez *et al.*, 2007).

²⁴ O efeito da desejabilidade social caracteriza-se pela propensão para transmitir determinada ideia, mesmo que esta não corresponda à realidade, pela consciência de ser socialmente mais correcta.

Na componente denominada Filhos Retirados agrupam-se as verbalizações das mães que possuem filhos, por algum motivo, longe da família nuclear. Todas as mães nessa situação expressam preocupação e grande desejo de ver a situação alterada. O único caso em que a medida de retirada dos filhos é emitida pelo tribunal de menores aconteceu no seio de uma família do grupo *de controlo*, no decorrer do processo de intervenção.

“(...) tenho-lhe mandado mensagem para que ele perceba que tem a família dele ao lado dele e que estamos, vamos sempre apoiá-lo(...)”M

No que diz respeito à relação destas mães com a escola, é descrita pelos técnicos uma relação de grande desinvestimento escolar por parte de toda a comunidade. A escola é maioritariamente referida pelos participantes no sentido de descrever a incapacidade por parte dos mesmos em lidar com o mau comportamento dos filhos no contexto escolar. Estas verbalizações são, na sua maioria, acompanhadas por reflexões em torno da incompreensão de causas para estas atitudes.

“O mais difícil é faze-los perceber o quanto os estudos são importantes, quanto é importante eles conseguirem ter estudos para conseguir de hoje para amanhã ter um trabalho, faze-los ver, que o meu caso prontos, o caso da pai que não estudamos, não foi porque não quiséssemos, porque fomos trabalhar(...)” M

“Como a gente tem sempre queixas da escola, em relação isso o mal dele não sei (...) não lhe sei dizer (...)” M

O papel destas mães na conjugalidade, é como já referimos, muito pouco nomeado pelas próprias. Podemos assim deduzir, que possivelmente, na vida destas mães, a conjugalidade assumirá um papel secundário.

“Ah o papel, olha, é mãe, mulher, é tudo (...)”

Este facto poderá estar intimamente relacionado com as descrições a que assistimos do papel dos companheiros no contexto familiar e conseqüentemente no desempenho das tarefas parentais. O companheiro é maioritariamente referido como ausente, mantendo pouca interação com os filhos, ainda que na maioria dos casos expresse preocupação. Os pais são assim caracterizados como os tradicionais *“ganha-pão”* destas famílias, sendo que em todos os casos são os responsáveis pela manutenção económica do agregado. Estes resultados vão de encontro à reflexão de

autores como Orford (2008), que referem, que apesar das transformações sociais ao nível dos papéis de género, no seio destas famílias ainda persistem características tradicionais associadas a estes mesmos papéis.

(...) eu sou tudo porque o pai é assim, o pai chega, come vai tomar o cafezinho, quando chega a casa os meninos já estão a dormir, sai de manhã eles estão a dormir. É assim o pai está com eles ao fim de semana, só, porque durante a semana eles quase nunca vêm o pai porque eles adormecem cedo.” M

“O meu marido vai logo para a cama ver um filme. A canalha estão sempre a brincar, não é (...)” M

- Intervenção

A categoria intervenção, como já referimos, estrutura-se em duas subcategorias respeitantes aos diferentes momentos de avaliação da intervenção, o momento inicial e final. Na avaliação inicial as verbalizações agrupam-se em duas componentes principais, as motivações para a participação na intervenção e as expectativas em relação ao processo.

Relativamente às motivações, é de salientar que a maioria delas se refere ao grupo e são de conteúdo negativo, no sentido em que a maioria das mães refere motivos que as levam à não adesão ao projecto.

*“(...) E eu já entrei nesse grupo tarde... e isto começou a dar para torto.
Se isto fosse falado só com uma, em privado, a coisa era capaz de ainda ir.
Agora todas juntas e depois contar o que passa aqui dentro lá fora.”*

O motivo referido por excelência é o da falta de confiança nas pessoas da comunidade e na falta de confidencialidade que se poderá estabelecer dentro do grupo, sendo que algumas referem ter já participado em grupos de intervenção que tiveram resultados negativos por este motivo. É de salientar que as mães que referem este facto não aderiram à intervenção, indicando deste modo que motivo poderá estar por trás da sua não adesão ao grupo.

O desafio da motivação, é largamente referido pelos autores que trabalham no terreno com estas famílias “os programas lutam para envolver, comprometer e manter as famílias” (Wagner *et al.*, 2002, p. 78). Motivar, envolver e manter, com sucesso, as famílias nestes projectos é uma luta à qual se dedicam a maioria dos profissionais e técnicos que intervêm junto de populações de características semelhantes. Assim sendo,

acreditamos que estes aspectos merecem, da parte dos profissionais uma reflexão e avaliação profunda para que se progrida na compreensão deste fenómeno e a adaptação necessária das estruturas que operam no contexto destas famílias de forma a garantir uma maior eficácia neste aspecto (Wagner, Spiker, & Linn, 2002). Mais à frente retomaremos a reflexão em torno deste tópico.

No que concerne à subcategoria expectativas em relação à intervenção, os resultados revelam que a maior parte das mães espera que a intervenção seja um momento de convívio e distração, havendo uma grande valorização da componente de partilha em grupo.

“(...) é assim, eu por mim qualquer coisa, logo que me distraia a cabeça.” M

Como podemos verificar, a mudança e a aprendizagem não são conceitos referidos ao nível das expectativas dos participantes, o que nos poderá iluminar acerca da dificuldade da integração e actualização de conteúdos trabalhados nestes projectos para o contexto real das suas vidas, como foi também referido pelos técnicos.

“ Mas falta intervenção que seja contextualizada na prática, isto é, que também saia do espaço da intervenção e vá até à habitação, onde elas consigam visualizar o que é essas medidas.” T

No que concerne à participação dos companheiros, referem que gostariam que estes aderissem e participassem, no entanto, em simultâneo, assumem à partida a impossibilidade de os mobilizar. O projecto, desde início tentou cativar pais e mães para a adesão à intervenção, mas de facto a motivação dos pais é muito inferior, como podemos verificar pela não participação de nenhum pai. Este resultado vai de encontro à previsão dos técnicos e às investigações que referem a dificuldade de mobilização e envolvimento dos pais em acções deste carácter, mas que no entanto, a percepção por parte dos participantes de que a intervenção seria mais benéfica caso os companheiros participassem (Stewart-Brown *et al*, 2003).

“ Eu gostava que o meu homem estivesse junto, mas eu sei que ele que não é desses, não vale a pena (...)” M

Quanto às sugestões, estas vão maioritariamente no sentido da nomeação de temas que gostariam de ver abordados desde a convivência no seio da comunidade, aos cuidados de higiene com as crianças, a gestão do “dinheiro” e à adolescência e sexualidade contemplando formas de a abordarem esse tema com os filhos.

“(...) o tema d dinheiro, o tema da amizade, o dar-se bem umas com as outras, o conviver, não falar por trás das pessoas (...) conviver, falar com as crianças para as crianças conviver umas com as outras mesmo até as pessoas adultas, não andar à guerra uns com uns outros (...)”

Na *Avaliação Final* encontram-se descritos fundamentalmente os *outcomes* do projecto de intervenção percebidos pelos participantes. É importante, e um bom indicador para a avaliação do projecto o facto da frequência de relatos de benefícios percebidos ser elevada. Todos os participantes consideram o programa útil, descrevendo efeitos ao nível de um sentimento de maior suporte, menor stresse e maior competência ao nível da comunicação e da gestão das interações e conflitos. Estes revelam-se indicadores importantes da qualidade do ambiente familiar, reconhecidos como fundamentais na qualidade de vida dos sujeitos (Stewart-Brown *et al*, 2003).

No que concerne às relações conjugais, os relatos incidem sobre um aumento de aspectos como a atenção ao companheiro e maior competência na gestão de situações potencialmente conflituosas que resulta numa diminuição dos conflitos verbais.

“(...) Sim, porque comecei a dar-me melhor com ele, com o meu marido. Até comecei a não ligar tanto ao que ele me dizia. Alguma coisa que ele dizia eu enervava-me, depois disto aqui, comecei a ter outro pensamento.”M

Na relação com os filhos são descritas melhorias ao nível do aumento do investimento nas actividades recreativas e no tempo e atenção dispendida para com as crianças. Tendo em conta problemas de comportamento específico alguns pais reportaram gritar menos com os filhos e usar estratégias de disciplina mais positivas, bem como sentimentos mais positivos na gestão de situações de potencial conflito.

“(...) A ter mais paciência para a minha filha, coisa que não tinha nem lhe dava assim muita atenção, agora já brinco com ela. Coisa que não brincava, deixava-a para trás (...)”M

Estes resultados suportam estudos que revelam o benefício do ensino de competências práticas, na auto-estima dos pais e no comportamento social da criança (Thompson *et al.*, 1993).

Nos benefícios referem ainda a relação que estabeleceram com o grupo e o que aprenderam a partir da partilha da experiência de cada um, o que se revela um bom indicador das vantagens da intervenção em grupo.

“(...) por exemplo com a C., aprendi bastante. A maneira dela, aquilo que ela passou. Não é? Ali é praticamente um livro aberto. Aprendi muito com a C.” M

Este resultado reforça os resultados de estudos que promovem a importância do grupo enquanto *“mecanismos potentes para entregar mensagens aos pais”* (Barlow & Stewart-Brown, 2001, p. 127) sendo assim visível que também neste caso, o grupo funcionou como fonte de suporte, aprendizagem e encorajamento (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

Duas participantes do grupo experimental revelam ainda, aquando da avaliação final, que se encontram a participar, em conjunto, num curso de informática e num curso de equivalência ao nono ano de escolaridade, nas instalações do centro social da comunidade.

“(...) É assim, eu venho para aqui à 5ª feira por exemplo, como ela tem internet e na hora vamo-nos ajudando, sabe que aquilo é complicado.”

Este revela-se um *outcome* muito significativo, ao nível da integração na comunidade, do aumento das redes informais de apoio, da acessibilidade a recursos e da melhoria do nível de qualificação e conseqüente actualização do currículo. Uma vez que estas duas participantes do projecto descrevem o seu processo de motivação conjunta para a entrada e continuação nos cursos e a partilha de recursos informáticos, uma vez que uma delas não possui computador.

Este resultado vai de encontro aos estudos que defendem que a intervenção em grupo pode resultar num impacto positivo, no futuro destas famílias, reforçando as redes de apoio informal, dentro das comunidades (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

São ainda relatados benefícios também no que concerne ao grupo controlo, principalmente por uma das participantes, no nosso entender este facto deve o seu aparecimento ao efeito Hawthorne²⁵.

Algumas das melhorias nos resultados do grupo controlo podem ainda ser relativas a melhorias reais, conseqüências inadvertidas da participação no estudo (contaminação).

No que concerne à motivação, as participantes do grupo de intervenção revelam-se motivadas no decorrer do processo, justificando as poucas faltas com compromissos

²⁵ O efeito Hawthorne²⁵ opera como resultado da simples participação no estudo. Os sujeitos reportaram maior interesse pelo tema do que tinham inicialmente. Como resultado disso podem estar mais abertos a informação disponível nos meios de comunicação, através de outros pais, vizinhos e participantes do projecto, do que estariam se não estivessem envolvidos no estudo.

como idas ao médico e reuniões com os técnicos do RSI, acrescentando, em simultâneo, que não gostavam de ter de faltar por gostarem de estar presentes.

“Ah tinha, até fiquei triste daquelas duas vezes que não podia ir...”

Por causa do doutor do rendimento, a pessoa tinha que ir. Até fiquei um bocado triste.

Também só foi duas sessões, mas eu estava mortinha para vir naquele dia.”M

A avaliação do grupo por parte das participantes é largamente positiva sendo destacados aspectos como a partilha de experiências, a sinceridade das participantes nos relatos, as aprendizagens que advêm de escutar o outro e o bom ambiente dentro do grupo que aparece relacionado com o momento do lanche²⁶ que se realizava no final das sessões. Este resultado vai no sentido de estudos que referem a importância da intervenção em grupo, revelando que a maioria dos sujeitos provenientes de meios desfavorecidos tem preferência por acções de grupo por oposição a intervenções focalizadas no aconselhamento através de peritos (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

“(...) avalio, porque notei que as mães que tinham dificuldades foram sinceras e honestas. Penso eu, que falaram a verdade e que tentaram também fazer melhor.” M

Ainda em relação ao grupo, é avaliada, como negativa a desistência dos restantes participantes, principalmente nas sessões iniciais do projecto, o *drop-out* é relatado pelo grupo experimental como *“uma pena”* para os que não aderiram. Este resultado aponta no sentido de investigações que revelam, que mesmo os projectos bem sucedidos têm altas taxas de *drop-out*, junto destas populações (Nicholson *et al.*, 2002).

As razões mais comuns para o *drop-out* (do grupo controlo) incluíam o aumento de trabalho ou outros compromissos, normalmente relacionados com os filhos.

“(...) porque isso é assim, eu vou-te explicar, prontos, eu tinha que trabalhar porque, como é que tu vês estamos agora os dois desempregados eu tinha que ganhar algum.”M

Estes resultados vão na direcção dos estudos que referem a dificuldade da manutenção dos sujeitos, relacionando-a com a desestruturação das suas vidas, o desemprego e a ausência de horários e noção de compromisso (Nicholson *et al.*, 2002), de facto verificou-se, ao longo do processo, que na maioria das vezes a ausência dos participantes se devia a uma dificuldade de organização do tempo e priorização das

²⁶ O “momento do lanche” decorreu, inicialmente, estimulado pelo dinamizador, no entanto, o grupo sugeriu e assegurou a sua manutenção. Esta dinâmica ocorria no final de cada sessão, tendo a duração de aproximadamente 15 minutos, a sua organização era da responsabilidade dos participantes e consistia na partilha do lanche.

tarefas em torno de um compromisso. Rojano (2004), por outro lado, defende, que desenvolvendo-se no seio de tantas condições stressoras, o *drop-out*, nestas famílias, resulta da incapacidade de reconhecer os benefícios da intervenção face à gestão vital necessária em tantos âmbitos em desestruturação.

No que diz respeito aos temas, todos os participantes avaliam como muito positivos os temas abordados, fazendo constantemente alusão à satisfação com as actividades e metodologias usadas, o que sugere, como nos apontam diferentes autores, a adaptação da metodologia às necessidades destas famílias, desde a marcação das sessões ajustada à sua disponibilidade (Thompson *et al.*, 1993) à preferência por metodologias divertidas e envolventes (Goodyear & Rubovits, 1982) que funcionem como factor de motivação.

*“ Gostei, é o que eu digo... Nos assim na nossa brincadeira
assim de falar aprendi muito, eu gostei (...)”M*

Quanto ao dinamizador a avaliação do grupo de participantes é muito positiva. Os relatos destacam as dimensões da acessibilidade da linguagem, do relacionamento próximo e da clareza na explicação de actividades, conceitos, entre outros. Os aspectos destacados tornam-se um bom indicador quando o que se pretende, desde início da intervenção é a valorização de uma relação horizontal, em que o rumo da intervenção é partilhado, colaborante e participado por todos os intervenientes (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Goodyear & Rubovits, 1982). O grupo controlo avalia também positivamente o dinamizador, apesar de basear a sua avaliação em contactos mais esporádicos (P1 e P2C).

*“ Acho que sim, bem explicado, mesmo que a gente não entendesse
dava sempre aquela voltinha e a pessoa entendia bem daquilo que queria dizer.”M*

No que diz respeito à relação da avaliação final por comparação com as expectativas iniciais, todos os participantes, sem excepção, se revelaram satisfeitos, acentuando o facto, da intervenção ter superado as expectativas iniciais. Em relação aos aspectos mais verbalizados relacionados com a satisfação, estes são as metodologias e as actividades, sendo ainda referido o momento de convívio final com o lanche.

*“(...) eu na altura quando pensei em vir para aqui, eu julguei que isto ia ser diferente,
que ia ser assim uma coisa dura, assim certas perguntas difíceis.*

(...) aquilo vai ser um bicho-de-sete-cabeças.

Mas não, isto foi tudo assim, aprendemos muito, através de uma brincadeira,

*que isto para mim foi uma brincadeira, no bom sentido.
Aprendemos muitas coisas aqui, pelo menos eu aprendi, mas quando vim
estava com um bocado de receio, aquilo vai ser uma seca e assim (...)"M*

Quanto aos aspectos que tenham desagradado os participantes, o único referido foi o *drop-out* nas primeiras sessões do projecto.

"(...) Ah, correu. Olha, eu acho que sim (...) é pena no início desistirem(...)"M

Em relação ao que poderia ser mudado ou sugestões para intervenções futuras, à semelhança do primeiro momento de administração da entrevista, encontrou-se uma grande resistência por parte dos participantes em dar resposta a esta questão. Algumas mães reportaram dificuldades em manter as mudanças que tinham assimilado ao longo da participação no grupo. As razões para a dificuldade da mudança são atribuídas pela literatura à complexidade dos comportamentos enraizados nas dinâmicas familiares (Wagner *et al.*, 2002). Os autores referem ainda que o processo de mudança requer não só capacidade de perseverança por parte dos participantes, como o apoio das redes de suporte como os vizinhos e a família (Wagner, Spiker, & Linn, 2002). Em concordância com estes dados, os participantes consideram difícil a mudança de hábitos adquiridos e sugeriram sessões adicionais para reforçar o que aprenderam.

"O que é que eu fazia de diferente... É assim, pra mim é uma pergunta muito complicada, aí já não sei avaliar."M

- Comunidade

Um dos temas de maior destaque nos resultados desta categoria de análise prende-se com a presença de sentimentos negativos face à Comunidade, que se traduz numa acentuada frequência de verbalizações de desconfiança face aos vizinhos, sendo este o principal motivo pelo qual, os participantes revelam manter relações distantes com o resto da comunidade. Este resultado emerge em concordância com os resultados de investigações anteriores junto desta população, que referem a fragilização do sentido de comunidade no seio do bairro (Ramos, 2008).

*"(...) se sentisse mais confiança nas pessoas.
Estou sempre na dúvida, de pé atrás aqui com as pessoas."M*

Emergem ainda relatos de comportamentos discriminatórios, corroborados ao longo do processo da intervenção, pelas atitudes reveladas pelos participantes, face à comunidade cigana. Partem, de ambos os grupos (experimental e controlo), relatos, de que as mães de etnia cigana não cuidam nem monitorizam os filhos. Havendo ainda mães que incitam a que os seus filhos não interajam com crianças da comunidade cigana. Este tópico é também contemplado em estudos anteriores que referem a distinção de etnias, dentro da comunidade (Ramos, 2008).

“(...) que eu conheço casos aqui que os pais não deixam as crianças sair, não deixam as crianças brincar ou porque não quer que os filhos se misturem com aqueles porque aquele é de um nível mais baixo (...)” M

Os participantes, revelam ainda o desejo de sair do bairro e associam frequentemente este evento à resolução dos seus problemas.

“(...) tivéssemos possibilidade de sair aqui deste bairro, ter uma casa alugada pra que ele estivesse connosco.”M

Estas verbalizações partem, quase na sua totalidade, de mães pertencentes ao grupo controlo, sendo este um sentimento, que possivelmente contribui para a sua não participação no projecto. Em simultâneo, surge como possível consequência dessa não adesão, uma vez, que, como já referimos, os participantes na intervenção viram aumentada a sua integração na comunidade, através do estabelecimento de relações significativas vindo assim reduzida a expressão do sentimento de isolamento (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

- Redes de Apoio

No que concerne à Categoria Redes de Apoio, só uma participante refere não percepcionar necessidade de apoio. No que concerne à maioria dos participantes, a família é a rede de suporte referida com maior frequência.

“(...) e com essa minha tia, pronto, eu desabafo muito com ela, e no que ela puder ela apoia-me, ajuda-me, também assim é só com essa, porque fora isso (...)”M

Com menos frequência referem a comunidade e, a este nível o PMJ assume grande destaque, as participantes referem as técnicas do PMJ enquanto pessoas

significativas, que as ajudam na resolução de problemas, que as aconselham e lhes transmitem ferramentas para lidarem melhor com os filhos.

“Com a ajuda da S. e tudo o que eles me ensinam para conversar, quando os ponho em castigo, venciam-me pelo cansaço (...)”M

Grande parte dos participantes traduz numa elevada frequência de relatos a não existência de redes de suporte, o motivo mais referido é a fragilidade nas relações com a família de origem. Este facto vai de encontro a bibliografia que refere, o distanciamento da família alargada, como aspecto de mudança nas estruturas, assumindo um elevado impacto na estabilidade das famílias (Costa, 1998).

“(...) a Família estava num canto porque a minha mãe para obter alguma coisa a mim já ia falar mal os outros e eu que baste. Fiz um ponto parágrafo. Praticamente fui convivendo com a família eu não tenho, percebe?”M

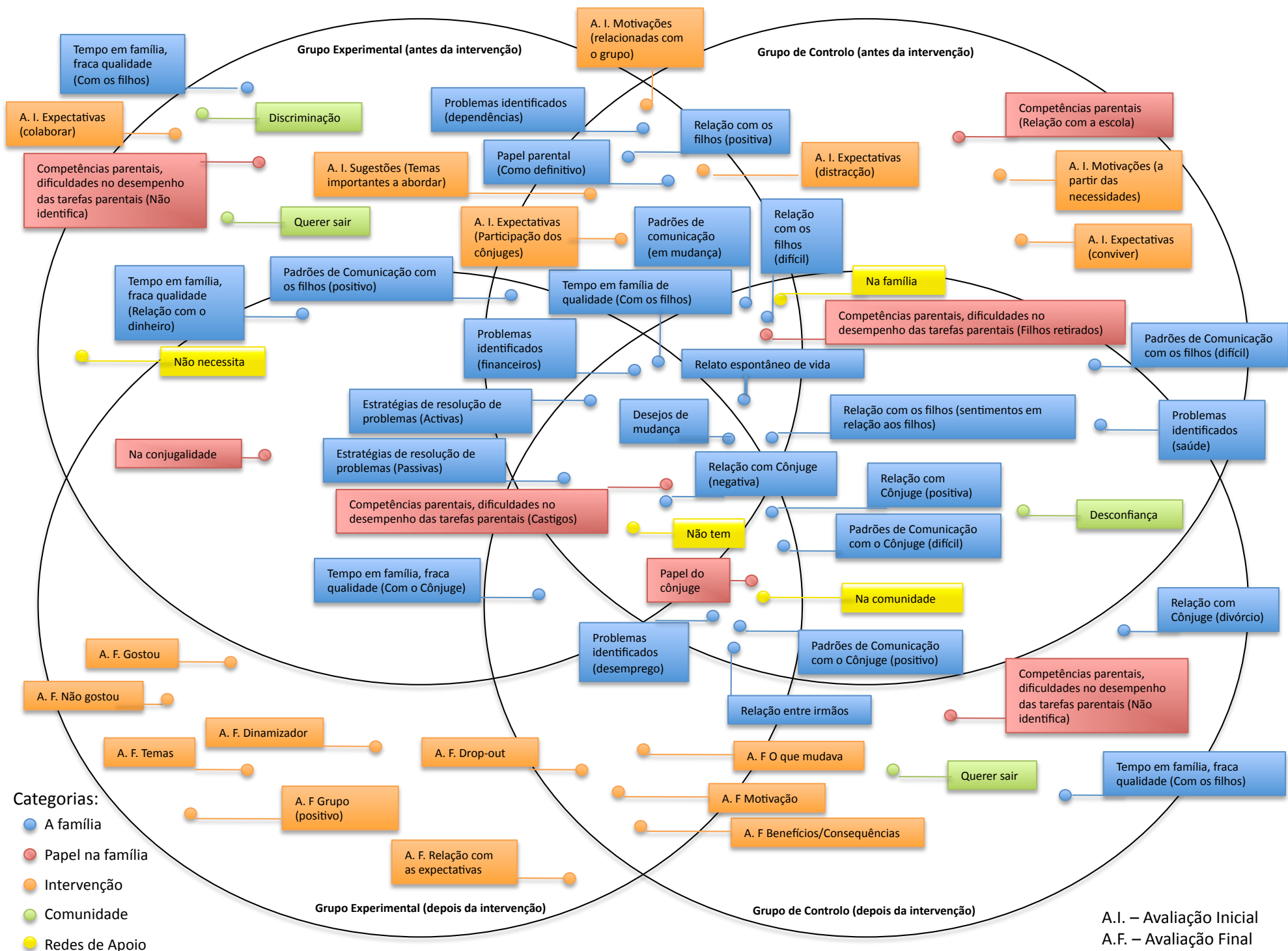
As redes de suporte familiar e comunitária são maioritariamente referidas por participantes do grupo controlo, ou por participantes na intervenção aquando da segunda entrevista. O que alerta, para a possibilidade do impacto benéfico da intervenção junto dos sujeitos que manifestavam maior carência, ao nível das redes de apoio.

Em forma de síntese, e na humildade de sabermos que estes resultados são preliminares e exploratórios, baseados numa amostra substancialmente reduzida e por conseguinte, não generalizáveis. Acreditamos que estes contribuem para avançar um pouco mais no entendimento de que características podem obter resultados viáveis na prática com famílias de características análogas à população em estudo. Assim, sendo, e de forma a facilitar a identificação de características que influenciaram a efectividade desta intervenção, em concreto, apresentamos uma pequena síntese de tópicos, todos eles já referidos e desenvolvidos anteriormente:

1. O conhecimento profundo da realidade da comunidade e das pessoas com que se pretende intervir;
2. Uma avaliação cuidada das necessidades, junto dos participantes da intervenção;
3. A importância da colaboração com os participantes na definição de objectivos e ao longo de todo o processo;
4. Acessibilidade no local e a flexibilidade nos horários;

5. Uma comunicação clara e eficaz, a partir duma linguagem comum, que vincule relações de confiança e proximidade;
6. Foco em competências práticas que possam ser facilmente implementadas nos contextos de acção dos participantes;
7. O equilíbrio entre actividades didácticas, lúdicas e experienciais que se revistam de intencionalidade e se revelem significativas e motivadoras;
8. A avaliação contínua do processo de intervenção de forma a ajustar permanentemente a acção aos objectivos traçados e às exigências emergentes;

Apresentamos de seguida, um diagrama inspirado em Ramos (2008, p.81), de forma a contribuir para uma melhor visualização dos resultados da análise de conteúdo.



Categorias:

- A família
- Papel na família
- Intervenção
- Comunidade
- Redes de Apoio

A.I. – Avaliação Inicial
A.F. – Avaliação Final

IV Considerações Finais

*“pedras no caminho? Guardo todas,
um dia vou construir um castelo”*

Fernando Pessoa

Neste capítulo pretende-se fazer uma avaliação crítica de todo o processo, desde o desenho e definição de objectivos, à implementação do projecto e consequente análise e tratamento dos resultados. Num discurso que não se caracteriza pelo negativismo, porque é facto reconhecido que, com esta experiência, os ganhos assumem maior expressão que os custos. Não podemos, ainda assim, olhar em frente sem avaliar, com a lucidez que a distância permite, tudo o que foi eficaz e tudo o que poderia ser ainda mais, o que se desejaria alterar e melhorar se se partisse de novo, deste ponto em que se termina um projecto e se inicia um caminho de novas inquietações.

Sobre o projecto Mães sem Tabus

A **opção pela presença inteiramente voluntária** dos participantes no grupo, não sendo sequer uma questão aquando do desenho deste projecto, tornou-se, gradualmente e à medida que o grupo ia flutuando entre os oito e os três participantes, uma questão pertinente para a continuidade da intervenção. Não valeria a pena pensar um mecanismo de recompensa ou punição que garantisse a obrigatoriedade de presença? Não iriam as mães, ainda que pela obrigatoriedade, retirar da intervenção algum proveito? Questões que, ao longo do processo, não passaram ao lado da reflexão e da discussão com o orientador e com os técnicos que operam no bairro. A opção tomada pela presença totalmente voluntária trouxe momentos de grande insegurança e risco acrescido na continuidade do projecto, pela falta de um número exequível de participantes, expressão de uma cultura de desinteresse e descompromisso (Nicholson *et al.*, 2002; Wagner *et al.*, 2002), que nos desafiou à criatividade e à capacidade de motivar, sendo a participação, no final, um óptimo indicador de sucesso.

Ainda em relação à **variabilidade no número de elementos** que frequentaram o projecto, uma questão sempre presente foi a da opção pelo *“grupo aberto”* ou *“fechado”*, *que vantagens? Que implicações?* A opção tomada, em conjunto com os participantes, foi a da manutenção de um grupo aberto, apesar das implicações para o estudo a ser desenvolvido. O critério usado foi o da focalização no objectivo geral do projecto: *Contribuir para o aumento da qualidade de vida do sistema familiar a partir do empoderamento dos seus membros*. Neste sentido, e avaliando que a entrada, ainda que

insegura, de alguns elementos acarreta mais consequências positivas que negativas, para cada elemento isolado e para o grupo em si, optou-se assim por manter, até à nona sessão, o contacto telefónico, no dia anterior à sessão, informando todas as mães da data e local da sessão e de como o grupo continuava disposto “*de portas e braços abertos*” para as acolher, respeitando as opções de cada uma e, em última instância, promovendo a consciencialização sobre as próprias necessidades.

Outro aspecto que já se previa no início da intervenção, em conformidade com outras investigações e pelo aconselhamento junto dos técnicos que operam na comunidade, foi a **indisponibilidade das figuras paternas** para participarem neste projecto, o que, como já referimos, se confirmou no decorrer do processo (Stewart-Brown *et al*, 2003). Não sendo este, à partida, um grupo concebido para mães, também foram contactados pais que, pelos mais diversos motivos, não aderiram ao projecto. Mesmo na actividade final, o piquenique, houve mais uma vez uma tentativa de entusiasmar as mães a trazerem não só os filhos mas também os companheiros; no entanto, todas, sem excepção, assumiram à partida que seria uma tarefa impossível a de mobilizá-los para uma actividade do género. Consistente com outras investigações, parece-nos de grande interesse aprofundar as razões subjacentes a esta falta de adesão, reflectindo sobre formas de a combater; que mudanças seriam necessárias nestas intervenções, no sentido de mobilizar os pais à participação neste tipo de actividades; e, até, que consequências tem para os próprios e para a qualidade do ambiente familiar o facto de não o fazerem (Stewart-Brown *et al*, 2003).

Chegado o final da intervenção, há pequenas actividades que ficaram **por cumprir**, por falta de disponibilidade de tempo, de deslocação e por haver uma grande quantidade de temas de interesse, expressos pelas mães, no decorrer das sessões; desejos difíceis de agrupar no número de sessões possíveis e com a qualidade que se pretendia, - “*nunca chegamos a ver o filme, com pipocas e tudo*” M -, comentava uma das mães na sessão de avaliação. Ainda na sequência do que ficou por cumprir, face ao previsto, referimos o investimento na multidisciplinaridade. Apenas pudemos contar com dois contributos, de profissionais de outras áreas, dinamizando duas sessões temáticas, o que, pela boa adesão do grupo, acreditamos que teria sido benéfico um maior investimento da nossa parte nesta área.

No âmbito do estudo desenvolvido em torno deste projecto, não se concretizou um dos aspectos da avaliação idealizados inicialmente, o da **avaliação dos efeitos da intervenção no contexto proximal**, a ser realizada junto dos filhos das participantes. A avaliação das alterações na qualidade do ambiente familiar, a partir da percepção dos

filhos, poderia ter sido concretizado a partir de instrumentos como a Escala de Avaliação do Ambiente Familiar (EAAF) o que poderia revelar informação de grande utilidade quanto à eficácia deste projecto avaliada em contexto. Relacionado ainda com a metodologia, avalia-se como um ponto negativo na análise dos resultados a inexistência de um acordo inter-observadores, na certeza de que iria conferir uma maior robustez à organização dos resultados e consequentes inferências.

Para o futuro...

Para finalizar, gostaríamos de centralizar a atenção em torno da urgência de se reflectir sobre a problemática destas famílias dado, não só o elevado número de famílias nesta situação, mas também as consequências que as experiências de vida desajustadas assumem no desenvolvimento dos seus membros (Alarcão & Gaspar, 2007; Coutinho, 2003; Sousa, 2006; Vázquez, 2009). É imperativo que se reinventem novas formas de intervir identificando estratégias que promovam o seu bem-estar (Wagner *et al.*, 2002).

Este estudo pretende, assim, contribuir com os seus dados e experiência para que seja possível avançar no caminho do nosso entendimento sobre o que funciona e o que não funciona, trazendo para a discussão significados em torno de desafios, questões e problemas que se emergem na prática. De outra forma, a intenção de melhorar a adesão das comunidades a projectos promovidos em grupos específicos, com o objectivo de promover a sua qualidade de vida, a sua autonomia, responsabilização e o seu empoderamento permanecerão uma mera ilusão (Wagner *et al.*, 2002).

Neste sentido, mais investimento na investigação é necessária, para replicar as questões correntes e identificar variáveis que influenciam estes efeitos, a partir de desenhos experimentais. Só assim teremos oportunidade de avaliar os efeitos de múltiplas variáveis na intervenção, como a influência das metodologias de recrutamento, a metodologia utilizada no planeamento das sessões, entre outros (Thompson *et al.*, 1993).

O presente estudo pretende ainda contribuir para uma reflexão em torno do papel do psicólogo, uma vez que as questões que se levantam não se prendem unicamente e de forma estéril com o que esse papel representa no presente, mas com o horizonte do que pode vir a significar o ***papel do psicólogo*** na comunidade e a mudança que este pode e deve reinventar. Podendo parecer demasiado ambiciosa, a ideia do filósofo francês Jacques Ellul, “*Pensar globalmente, agir localmente*”, faz-nos reflectir como o psicólogo deve assumir a responsabilidade que tem na transmissão de esquemas sociais

alternativos que se desejam mais próximos das comunidades desempoderadas “*Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir da sua especificidade, para buscar uma resposta*” (Martín-Baró, 1996, p. 7).

Não poderíamos terminar sem deixar de referir a importância da avaliação do processo e da avaliação pessoal, uma reflexão de qualidade, capaz de produzir um saber que, sendo verdadeiro, se demanda consequente e se reproduz numa acção transformadora sobre a realidade no sentido dos objectivos traçados. Uma avaliação com critérios bem definidos, que procura respostas para questões como: *a partir de quem, em benefício de quem e quais as consequências históricas concretas da actividade que produz?* (Martín-Baró, 1996).

No final, fica o reconhecimento de que é um caminho longo, o de elevar a psicologia às necessidades concretas das pessoas, neste caso de mães, esposas, mulheres, muitas vezes com percursos de vida marcados pelo conflito, pela pobreza, pela negação do papel activo de cidadania, pela exclusão social, por sentimentos de ineficácia e frustração. É fundamental investir na sensibilização e consciencialização das comunidades para as vantagens que poderão advir de uma relação de colaboração com os profissionais, o que só poderá acontecer com o despertar dos profissionais para um trabalho de tornar os programas e os projectos mais atractivos e ajustados à sua realidade.

*“O psicólogo deverá interrogar-se com insistência
(ai dele se o não fizer) sobre a ciência que pratica,
sobre a região ou nível do real que aborda e,
ainda, sobre o que constrói.”*
(Bairrão, 1974)

V. Referências Bibliográficas

- Abidin, R. (2004). *Índice de Stress Parental (PSI): Parenting Stress Index*. Manual. (1ª Ed.) (Adaptação portuguesa de S. Santos). Lisboa: Cegoc-Tea.
- Abreu-Lima, I. M. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Porto: Livpsic.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M. & Gaspar, F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17(36), 89-102.
- Andolfi, M. (1981). *A Terapia Familiar*. Lisboa: Editorial Vega.
- Baptista, A. D. (2004). *Educação social - Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2001). Understanding parenting programmes: parents' views. *Primary Health Care Research and Development*, 2(2), 117-130.
- Berk, R. (1983). An introduction to sample selection bias in sociological data. *American Sociological Review*, 48, 386-398.
- Böing, E., Crepaldi, M. & Moré, C. (2008). Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. *Paidéia*, 18(40), 251-266.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 37-43). New York: Freeman.
- Campos, B. & Meneses, I. (1998). La psicología comunitaria en Portugal. In A. González (Ed.), *Psicología comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones* (pp. 122-129). Madrid: Síntesis Psicología.
- Campos, L. & Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar: Guia para pais e educadores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Costa, M. E. (1998). O que mudou na família? *Descobrir*, 6, 3.
- Coutinho, M. T. (2003). Formação parental: Avaliação do impacte na família. *Psicologia*, 17(1), 227-244.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cruz, H & Pinho, I. (2006). *Pais: Uma experiência*. Porto: Papiro Editora.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(19), 157-170.
- Duarte, C., & Gonçalves, C. (1996). Intervención comunitaria con un grupo de jóvenes de un centro histórico. In A. Vidal & G. Ochoa, *Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 369-379). Barcelona: EUB.
- Dunst, C., Trivette, C. & Deal, A. (1994). *Supporting & strengthening families*. Massachusetts: Brookline Books.
- Feiring, M. L. (1998). *Families, risk, and competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Foster-Fishman, P., Salem, D., Chibnall, S., Legler, R., & Yapchai, C. (1998). Empirical support for the critical assumptions of empowerment theory. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 507-536.
- Frankel, F., & Simmons, J. (1992). Parent behavioral training: Why and when some parents drop out. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 322-330.
- Gómez, E., Muñoz, M. M., & Haz, M. A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- González, R.-A., & Vázquez, C. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Goodyear, R., & Rubovits, J. (1982). Parent education: A model for low-income parents. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(7), 409-412.
- Hill, C., Knox, S., Thompson, B., Williams, E., Hess, S., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.

- Imber-Black, E. (2008). Mining the treasures in qualitative research. *Family Process*, 47(2), 137-138.
- Innocenti, M. (2002). Evaluating programs in real time: Interpreting puzzle pieces. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 86-90.
- Krueger, R., & King, J. (1998). *Involving community members in focus group*. Califórnia: Sage Publications, Inc..
- Kumpfer, K., Whiteside, H., Greene, J., & Allen, K. (2010). Effectiveness outcomes of four age versions of the strengthening families program in statewide field sites. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 211–229.
- Madill, A., & Gough, B. (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological methods*, 13(3), 254-271.
- Marchel, C., & Owens, S. (2007). Qualitative research in psychology: Could William James get a job?. *History of Psychology*, 10(4), 301-304.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and families: Building bridges between parents and professionals, theory and research. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 67-76.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal Of Counseling & Development*, 80(3), 362-371.
- Oliva, A., & Palacios, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 334-350). Alianza Editorial.
- Olivar, R. R. (2006). *Psicología de la pareja y de la familia: análisis y optimización*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions.
- Orford, J. (2008). *Community psychology: Challenges, controversies and emerging consensus*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Ornelas, J. (2000). *Actas do II Congresso Europeu de Psicologia Comunitária*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3(15), 375-388.
- Patton, M. Q. (2002). Conceptual issues in qualitative inquiry. In M. Q. Patton, *Qualitative research & evaluation methods* (pp. 1-204). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pinto, L. C., & Aleixo, M. J. (s.d.). Planeamento e Avaliação - Objectivos e Indicadores. *Cadernos d'Inducar*.
- Ramos, S. (2008). *Ouvindo o bairro: O sentido psicológico de comunidade num bairro social*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Relvas, A. P. (1996). A vida da família. In Relvas, A. P., *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica* (pp. 9-73). Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2002). A mulher na família: "Em torno dela". In A. P. Relvas, & M. Alarcão, *Novas Formas de Família* (pp. 299-329). Coimbra: Quarteto Editora.
- Resendez, M., Quist, R., & Matshazi, D. (2000). A longitudinal analysis of family empowerment and client outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 9(4), 449-460.
- Rojano, R. (2004). The Practice of Community Family Therapy. *Family Process*, 43(1), 59-77.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projectos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Skolnick, A., & Skolnick, J. (2005). Families Past and Present. In A. Skolnick, & J. Skolnick, *Family in Transition*. Boston: 3ª ed. Pearson.
- Skowron, E. (2004). Differentiation of self, personal adjustment, problem solving and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling & Development*, 82, 447-456.
- Sousa, J. P. (2006). As famílias como projectos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar*, 11, 41-47.
- Stewart-Brown, S., Patterson, J., Mockford, C., Barlow, J., Klimes, I., & Pyper, C. (2003). Impact of a general practice based group parenting programme: quantitative and qualitative results from a controlled trial at 12 months. *Arch Dis Child*, 89(6), 519-525.

- Teixeira, P. M., Gonçalves, C. M., & Menezes, I. (2009). Community psychology in Portugal: Evolution and current trends in praxis and research. *Forum Gemeindefpsychologie*, 14(2).
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, L. D., & Burke, R. V. (1993). Evaluation of a practical parenting program with middle and low- income families. *Family Relations*, 42(1), 21-25.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2004). Supporting families in a high-risk setting: Proximal effects of the SAFEChildren preventive intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 855–869.
- Vidal, A. S. (2000). Debunking the hero: Ethical responsibility in community intervention. In J. Ornelas, *Actas do II Congresso Europeu de Psicologia Comunitária* (pp. 243-265). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vidal, A. S. (2004). Acción social en tiempos de conformismo: Por una ética posible de la intervención comunitaria. In A. S. Vidal, A. Z. Constanzo, & M. P. Lois, *Psicología comunitaria europea: Comunidad, poder, ética y valores* (pp. 93-106). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wagner, M., Spiker, D., & Linn, M. (2002). The effectiveness of the parents as teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 67-81.
- Walsh, F. (1998). (Skolnick & Skolnick, 2005) *Strengthening family resilience* (pp.3-26, 26-42). New York: The Guilford Press.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Willig, C. (2001). From recipes to adventures. In C. Willig, *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Philadelphia: Open University Press
- Zimmerman, M. A. (2000a). Empowerment Theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. R. Seidman, *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, M. (2000b). Empowerment and community participation: a review for the next millennium. In J. Ornelas, *Actas do II Congresso Europeu de Psicologia Comunitária*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Anexos

Anexo A: Árvore de Categorias resultantes da Análise de Conteúdo

¹ Frequência de unidades de conteúdo; ² Fontes (Participantes do grupo experimental); ³ Fontes (Participantes do grupo de controlo);

Sub-categoria	Componente	Sub-componente	F ¹	FE ²	FC ³	Exemplo
Categoria: A Família						
Relação com o Conjuge	Positiva		7	3	4	<p><i>“(...) agora eu e ele já estamos mais unidos, a gente já fala mais dos problemas da casa, a gente já comunica mais um com o outro, coisa que nós não fazíamos aqui há atrasado.”</i></p> <p><i>“Em relação comigo e com o meu marido corre muito bem.”</i></p>
	Difícil		14	4	10	<p><i>“(...) porque ele andava, ele saía sozinho, ia passear sozinho pra onde ele queria e lhe apetecia e eu ficava em casa sozinha com os meus filhos e eu não gostava disso e depois discutia.”</i></p> <p><i>“Entre o companheiro(...) assim, assim (...).”</i></p>
	Divórcio		4	0	4	<p><i>“Já meti os papéis para o divórcio, as coisas não anda muito bem aqui dentro e eu vou arranjar a minha vida de outra maneira. Não vai ser fácil. Não foi fácil até agora mas também já não vou aguentar outra vez a mesma coisa que aguentei há 19 anos atrás (...)”</i></p> <p><i>“Vou pra frente. Claro, na vida que a gente agora estamos, não dá, e antes de melhorar só piora a situação. Meti o pé no travão em antes que a mais nova passe a coisa que aquela passou.”</i></p>

Relação com os Filhos	Positiva		4	1	3	<i>"(...)dizia que entre mim e o meu filho que somos um espectáculo."</i>
	Difícil		3	1	2	<i>"A Andreia, não aceita às vezes certas coisas que eu lhe digo. Prontos, em questão não de rapazes, de escola, não. Em questão de ela poder chegar a casa e às vezes me ajudar, tenho de ralhar com ela."</i>
	Sentimentos em relação aos filhos		15	2	13	<i>" (...) não queria que o meu filho fosse como é. Queria que ele fosse mais calminho, queria que ele fosse...que ouvisse eu a falar pra ele." " (...) os meus filhos são tudo pra mim."</i>
Relação entre Irmãos			10	2	8	<i>"A Carla também é arrogante, é assim um bocadinho, pronto fala muito alto e depois também é muito mimalha, muito ciumenta. Ela tem do irmão e o irmão tem dela." "(...)quer a irmã só para ela." "Mesmo o Diogo tenta esconde-lo da tua irmã, tenta dizer que tá tudo bem, que não é preciso."</i>
Padrões de Comunicação	Com o Conjugue	Positivo	5	1	4	<i>"(...) Eu agora tenho, prontos, converso com o meu marido." "Não, olhe eu e o meu marido temos um diálogo muito aberto."</i>
		Difícil	5	1	4	<i>"Com o meu companheiro é que é muito difícil. Podia melhorar muito, mas era muito. Está no 1% e podia melhorar 99%."</i>

						<p><i>“(...) e com o meu homem, é assim (...) também ele as vezes irrita-me (...) irrita-me mesmo (...) começa-me a irritar, e provoca-me (...) e pronto eu tenho de discutir... pronto as vezes eu devia-me calar, porque a gente calada as vezes evitava certos barulhos (...)”</i></p>
	Com os Filhos	Positivo	6	3	3	<p><i>“Entre mim e o meu filho é um espectáculo! Excelente.”</i></p> <p><i>“(...) a miúda chega a casa conta, se anda com este ou se anda com aquele conta, não é daquelas mães, não é daquelas meninas que escondem tudo às mães, não. Conta tudo.”</i></p> <p><i>“(...) é o feitio que ela tem e às vezes, as zangas que a gente temos, por poucos problemas que sejam, ela chega amanhã, não é nada e conta tudo o que se passou. Se fosse outro não dizia nada.”</i></p>
		Difícil	17	8	9	<p><i>“Não. Mais a Andreia, a Andreia é mais refilona, responde, não tem as vezes medidas de medir, e eu tenho que jogar com ela. Não posso ser também a menina boa. Eu tenho que jogar o jogo que ela joga (...)e andamos as duas às turras.”</i></p> <p><i>“(...) eu digo, - tens a mania de ser imperialista, e tou a espera que faças 18 anos, disseste que aos 18 anos vais embora. E eu quero ver. A Andreia, não aceita às vezes certas coisas que eu lhe digo.”</i></p> <p><i>“(...) eu já disse ao meu filho, não sei o que é que a tia da tua mulher tem que eu não tenho (...) só vens a minha casa quando precisas (...) e ele, oh oh, lá estás tu (...) vens a minha casa quando precisas de alguma coisa (...) ou dinheiro ou comer (...) fora isso tu não vens (...) mas pronto o meu filho podia vir cá mais vezes (...)”</i></p>

	Em mudança		3	1	2	<p><i>“Eu acho que sim, só que é assim eu agora estou a ter mais modos porque eu era assim uma pessoa muito fria também e lá está agora eu por mim já vou indo, já tenho outros modos até pra falar e tudo que e para haver mais compreensão lá em casa senão (...)”</i></p> <p><i>“Em relação a isso, agora já falamos melhor, prontos, ao jantar e principalmente aos fins-de-semana é a refeição que a gente tem todos juntos, ao jantar.”</i></p>
Problemas Identificados	Financeiros		19	7	12	<p><i>“(...) de vez em quando sinto dificuldades, porque os meus filhos pedem-me o que eu não posso dar e custa-me.”</i></p> <p><i>“É assim eles já está habituados, eles sabem que eu não tenho dinheiro.”</i></p> <p><i>(...) eu custa-me pedir porque eu não sou pessoa que goste de andar a pedir nada a ninguém porque eu sei que a vida custa a toda a gente.”</i></p> <p><i>“É assim, eu por exemplo, lá está, a gente agora não tem a vida assim por aí fora, o meu marido já há dois meses que não recebe quase tudo, recebe assim aos bocaditos(...).”</i></p> <p><i>“(...) Não faltava dinheiro(...) para o dia-a-dia, num tinha aquelas dificuldades como tenho agora que me cortaram o dinheiro todo. E cortaram-me o dinheiro e o meu marido ficou sem trabalho.”</i></p> <p><i>“O meu marido teve bastante tempo sem trabalho e foi na mesma altura que me cortaram o RSI.”</i></p>
	Desemprego		7	1	6	<p><i>“(...) e eu queria arranjar um trabalho nem que fosse para limpeza para o jardim ou para a junta, fosse para onde</i></p>

						<p><i>fosse para poder ajudar o meu marido em casa”</i></p> <p><i>“(...) E cortaram-me o dinheiro e o meu marido ficou sem trabalho.”</i></p> <p><i>“(...) que arranjar emprego, há dois meses que tá em casa também. Isto tá muito, não tá fácil.”</i></p>
	Dependências		5	1	4	<p><i>“No pai já podia melhorar muita coisa, ele deixar o álcool.”</i></p> <p><i>“Pronto tenho, o meu homem bebe um bocado, bebe um bocado e estraga a minha vida, prontos. Mas de resto (...)”</i></p> <p><i>“(...) Trata mal a filha, e depois vira-se para a mais novita. A Andreia já se sabe dar valor. E ao primeiro não deu. Mas esta, já me sabe dar o valor. Esta já me diz que já tem medo.”</i></p> <p><i>“(...) que eu já estive separada do pai deles e depois porque ele consumia drogas e álcool e ele, separamo-nos.”</i></p>
	Saúde		5	0	5	<p><i>“(...) eu disse logo à minha tia se isto continuar assim que eu estava a entrar em depressão que eu só chorava não comia, só chorava não comia nem nada, nada assim, eu estava sob calmantes que a médica lá no hospital deu-me os calmantes para eu tomar e eu estava a tomar os comprimidos para o sangue e deixei de tomar que eu não me estava a sentir bem e eu deixei de tomar não quer dizer que isto não volte outra vez.”</i></p> <p><i>“(...) porque eu estava mesmo muito em baixo, eu estava muito amarela, também levei cinco transfusões de sangue (...)”</i></p>

Estratégias de Resolução de Problemas	Activas		15	8	7	<p><i>“(...)É assim, tentamos conversar, se chegarmos lá, chegamos.”</i></p> <p><i>“(...) tento qualquer problema que a gente tenha, eu tento-lhe explicar, e eles acabam por perceber.”</i></p> <p><i>“As dificuldades (...) passamos por cima delas. Que vamos fazer? É um bocado dificuldade, prontos. A vida correu mal. Não é fácil, é tudo a sumir, as pessoas. Como hei-de de dizer, é gerir ao máximo para conseguir. Que não é fácil, às vezes não é fácil.”</i></p> <p><i>“(...) Quando tive o acidente, eles tiveram muitas dificuldades porque eu não estava presente. Normalmente eles é que tinham de fazer o comer e passar a ferro... Correu muito bem...eles dividiram as tarefas. O pai fazia o comer, o filho punha a roupa a lavar. O filho estendia a roupa , o pai apanhava ou o pai estendia e o filho apanhava. É, dividiam as tarefas, eles lá nisso.”</i></p>
	Passivas		5	3	2	<p><i>“(...) ando assim como se nada se passasse e ele já não ele já fica mais triste.”</i></p> <p><i>“Mas assim, esses problemas ela tem que resolve-los, que eu não posso resolver, agora se for no meu caso, no meu caso, olha vou resolvendo como posso, ouvir musica (...)”</i></p> <p><i>“(...) só que o meu marido não é bem o que eu esperava e queria que ele mudasse um bocadinho(...)mas eu tenho que aceitar como ele é, que eu também tenho os meus defeitos (...) tenho que aceitar como ele é (...)”</i></p>

Tempo em família	Qualidade	Com os filhos	9	2	7	<p><i>“(...) com o meu filho faço tudo que está ao nosso alcance. Estou com ele no computador, explica-me coisas que eu ainda não sabia, agora já entendo, a internet e essas coisas. Com o meu filho estou à vontade.”</i></p> <p><i>“Sim, brincamos muito(...)ele não me deixa em paz(...) ainda agora tava acabar de passar a sopa, e ele “oh mamã, anda brincar comigo (...)”</i></p> <p><i>“(...) por isso é que eu aproveito muito o jantar, o almoço, estarmos todos juntos para falar. Porque se não eles escapam-me entre os dedos.”</i></p> <p><i>“Ah aproveitamos, oh filha, é assim, quando há dinheiro vamos todos, nem que vamos até a rio com a canalha, brincar à bola isso tudo, agora quando não há dinheiro ficamos em casa.”</i></p>
	Fraca Qualidade	Com o conjugue	3	2	1	<p><i>“(...) o meu homem esta pouco presente com eles e eu ao domingo vai para a pesca, quase que não passa tempo nenhum em casa(...)”</i></p> <p><i>“É assim, por mim não, porque passo a vida a dormir (risos) a semana este vai trabalhar, ao sábado tem o jogo da bola, vai jogar (...) ao domingo estamos em casa, dá-me o sono estou na cama a dormir, prontos (...)”</i></p>
		Com os filhos	3	1	2	<p><i>“Mas eles agora nesta fase não querem (...) Prontos, mas já não é tanto como era e ou então só querem estar eles os três no computador quando eles os dois e o meu marido.”</i></p> <p><i>“(...) gostava que a gente tivesse, passasse mais tempo (...)”</i></p>

						<p><i>"(...) e acabamos sempre por nunca jogar. E depois porque estão a fazer isto, ou porque estão a fazer aquilo, agora não pode ser, pronto também respeito muito a coisa deles, o tempo deles. Mas gostava(...)"</i></p>
		Relação com o dinheiro	3	3	0	<p><i>"(...)mas também não há dinheiro para gente andarmos a passear todos(...)"</i></p> <p><i>"Ah aproveitamos, oh filha, é assim, quando há dinheiro vamos todos, nem que vamos até a rio com a canalha, brincar à bola isso tudo, agora quando não há dinheiro ficamos em casa."</i></p>
Relato espontâneo de vida			11	2	9	<p><i>"Eles também tem que entender que as coisas não podem ser sempre para as costas da mãe, também fui mãe muito nova, e que remédio tive que crescer muito depressa não é?"</i></p> <p><i>"Acho que, eles não dizem muitas, não dizem quase não dizem, raro dizerem mas eles sabem perfeitamente aquilo que eu passei.. ja eram crescidinhos, principalmente os mais velhos(...)"</i></p>
Desejos de Mudança			20	9	11	<p><i>"Eu queria melhorar mais a minha vida e oxalá que pronto que isto daqui pá frente melhore que é bem preciso."</i></p> <p><i>"Mudava o meu homem, não adianta. É que é isso."</i></p> <p><i>"Era assim, não ter dado tanto espaço como eu lhe dei e sei lá, ter outros modos para ele, ser mais carinhosa, coisa que eu não era (...)"</i></p>

Papel Parental	Como definitivo		7	3	4	<p><i>“Neste caso eu sou mãe, pai, irmão, irmã ou não sei, tudo ao mesmo tempo.”</i></p> <p><i>“O meu papel familiar é ser boa mãe”</i></p> <p><i>“(…) se eu não tivesse a minha filha eu já era capaz de ter ido há mais tempo.”</i></p> <p><i>“O meu papel neste momento na minha família é mãe (…)”</i></p> <p><i>“(…) como é que eu hei-de explicar(…)eu faço de mãe e faço de pai, porque o pai esta pouco presente com eles(…)”</i></p>
<i>Categoria: Papel na Família</i>						
Competências Parentais	Dificuldades no desempenho das tarefas parentais	Não identifica	3	2	1	<i>“(…) Eu nunca tive dificuldade na educação dos meus filhos.”</i>
		Castigos	5	2	3	<p><i>“(…) e têm que os castigar, eles têm que obedecer porque eu em casa também eu estou com ele aquele bocado e sei aquilo que ele é.”</i></p> <p><i>“(…) não sabe o que é levar uma coça(…)”</i></p> <p><i>“(…)E a pessoa tenta ultrapassar isso. Não é. Às vezes é uma sapatada dali, quando não é só num, quando é, é logo nos três. Assim ninguém fica a chorar.”</i></p>
		Filhos retirados	7	1	6	<i>“(…) Diz que está bem, mas eu sinto na voz dele. Mesmo o vizinho leva-o e diz “ele entra por lá dentro como se nada fosse”. Pois, mas imagino depois a situação dele lá.”</i>

						<p><i>“ (...) Eu aqui, tenho o meu marido, tenho os irmãos (...) Ele lá não tem ninguém.”</i></p> <p><i>“ (...) ele nem me disse a mim, disse à Laurinda “eu dei tantos socos na barriga pra chorar pra vir a casa”, o Paulo pra chorar é difícil. Quando eu soube disse-lhe logo “oh rapaz isso até te faz mal”, acho que é isso a dificuldade, mostrar os sentimentos, pra ele parece que tá tudo bem.”</i></p>
	Relação com a Escola		5	0	5	<p><i>“ (...) gosto muito de crianças meti os meus filhos mais na creche por causa de pa buscar a minha filha era muito agarrada, não queria partilhar nada com crianças, ela não partilhava nenhum brinquedo com criança nenhuma, era tudo pra ela e eu meti-a mais na creche pa pronto pa poder partilhar, pronto pa ela saber, pa conviver porque não tinha crianças (...)”</i></p> <p><i>“Olhe, não queria que os meus filhos fossem assim na escola. Era, ele neles principalmente, neles os dois. Gostava que eles fossem melhores na escola (...)”</i></p>
Na Conjugalidade			4	5	0	<p><i>“ (...) boa companheira (...)”</i></p> <p><i>“ (.. .)agora sinto-me mais atenta às coisas d ele(...)”</i></p>
Papel do Conjugue			13	2	11	<p><i>“ (...) porque eles nunca tiveram a relação com o pai como tem com o meu marido(...) não havia um jogo de computador, não havia uma conversa, à mesa não se podia falar sequer que era logo pancadaria (...)”</i></p> <p><i>“(...) tenho o meu marido que me acompanha, que prontos antes de eu casar fazia de pai e de mãe, era muito mais complicado.”</i></p>

Categoria: Intervenção

Avaliação Inicial	Motivações	A partir das necessidades	2	0	2	<p>“(...) se desse para curar o meu homem!”</p> <p>“(...) O trocar experiencias com outras pessoas, é lógico que lá fora a gente não vai estar a falar não é?”</p>
		Relacionadas com o grupo	6	1	5	<p>“(...) a gente não pode ter mesmo assim aquela conversa, em grupo há conversas que não se deve ter, por isso eu para ter assim uma conversa tem de ser mesmo com um pé atrás.”</p>
	Expectativas	Colaborar	2	2	0	<p>“Só mesmo colaborar a nível de falar (...) Só ajudar mesmo a conversar a nível de falar.”</p>
		Conviver	2	0	2	<p>“(...) então não podia? A gente bem se ri uns dos outros. A gente, ahh.. alguma coisa até é fixe(...) A gente até brincava, é tipo um, uma coisa para a gente aliviar, tas a ver? o nosso stress, no dia-a-dia tas a perceber?”</p>
		Distracção	4	1	3	<p>“(...) É assim, como é que eu hei-de explicar, coisas de pinturas coisas de canalha que as crianças sabem fazer, fazer isto é fui lá meter as mãos na tinta e carimbar os papéis, pinturas com as crianças. Prontos assim, pinturas, fazer desenhos.”</p> <p>“(...) E a gente brinca com isto, a gente até esquece de certos problemas.”</p>

		Participação dos Conjugues	2	1	1	<p><i>“ (...) eu gosto, eu gosto de estar assim as pessoas todas assim a conversar, a falar e essas coisas todas e gostava que o meu homem acompanhasse.”</i></p> <p><i>“ (...) se desse para curar o meu homem!”</i></p>
	Sugestões	Temas importantes a ser abordados	7	5	2	<p><i>“Assim de momento é mais, o que me custa mais falar, eu tento mas com eles não dá (...) é a forma como lidar com eles agora nesta fase da adolescência. Tenta-los explicar o inicio de uma relação, o quanto é importante usar preservativo, essas coisas não consigo falar com eles. Eles num gostam que eu fale, ou eu se calhar não abordo da melhor maneira, acho que isso era um tema que (...)”</i></p> <p><i>“É higiene, é piolhos (...) É tudo! Aqui há muita falta de higiene Muita falta de higiene.”</i></p>
Avaliação Final	Benefícios /Consequências		20	19	1	<p><i>“É assim, antes sentia-me assim um bocado com mais dificuldades na educação dela pelo feitio que ela tinha e essas coisas (...) agora sinto que ela já esta mais compreensiva para mim, já sinto que estamos melhor.”</i></p> <p><i>“Mudou muito (...) para mim mudou muitas coisas que aprendi, que me mandaram fazer aqui (...) que algumas coisas fazia em casa e depois dizia aqui que não fazia, que não gosto assim muito de dar o braço a torcer (...) mas mudou muito, mesmo no aspecto de casa, tudo(...)”</i></p> <p><i>“(...) Mas também ele é(...) também brinco mais com ele agora(...) e as vezes chamo a mais atenção assim num acto de brincadeira(...)”</i></p> <p><i>“Ele não era porque eu também deixei a atenção (...) hoje eu reconheço, eu não queria saber dele para nada(...)”</i></p>

						<p><i>“Aprendi bastante a lidar mais com a Joana. Não ser tão coisa, eu fervia em pouco tempo (...)”faz isto”, “faz aquilo” e ela não fazia. Aprendi nesse aspeto, nalgumas coisas, não vou dizer fiz as coisas a cem por cento.”</i></p>
	Motivação		8	6	2	<p><i>“(...) Muita, e isso foi notório.”</i></p> <p><i>“É assim, eu desde sempre tive coisa de vir, senão tinha desistido (...) e eu para me meter numa coisa é para ir ate ao fim, senão não vale a pena (...)”</i></p>
	Grupo	Positivo	3	3	0	<p><i>“É melhor ser em grupo, que a gente mesmo com as nossas colegas e tudo, a gente aprende sempre muito mais...”</i></p>
		Drop-out	9	4	5	<p><i>“(...) Acho que foi mesmo porque estava ali muitas vezes metida em casa. Por exemplo consigo, consigo, eu falo bem e abro-me com facilidade e o meu coiso é estar a falar abertamente e depois sair assim pra fora da reunião porque tem gente aqui do bairro e que depois criticasse e me julgasse, por isso é mais por aí.”</i></p> <p><i>“(...) Se sentisse mais confiança nas pessoas (...) Estou sempre na dúvida, de pé atrás aqui com as pessoas.”</i></p> <p><i>“(...) Ah, correu. Olha, eu acho que sim...é pena no início desistirem (...)”</i></p> <p><i>“Aqueles que mais precisavam no meu ponto de vista, por exemplo: a S. a O. precisaram realmente de andar por causa de não ter problemas com os filhos. Eu tive pena da</i></p>

					S.(...)"	
	Temas		2	2	0	<p>" (...) Eu acho que esteve tudo bem."</p> <p>"Gostei, é o que eu digo(...) Nos assim na nossa brincadeira assim de falar aprendi muito, eu gostei(...)"</p>
	Dinamizador		5	5	0	<p>"(...) Gostei, gostei da maneira que a A. se explicava conosco, que falava. "</p> <p>"É assim, eu aí eu penso que fez da melhor maneira."</p> <p>" (...) 100%... se tivesse de dar pontuação dava 100%... por isso é que eu digo, mesmo a gente a brincar esta tudo mesmo nos trinques."</p>
	Relação com Expectativas		3	3	0	<p>" (...) É assim, eu na altura pensei que ia ser uma maneira de ensinar os pais a como lidar com os filhos e, até foi mais ou menos dentro disso que eu pensei."</p> <p>" Gostei, gostei. Gostei da maneira como apresentavas, os jogos que nós fazíamos. Ah, gostei muito. Se voltasses a fazer fazias o mesmo, mas mais aulas. Ah gostei (...)"</p> <p>"Foi muito melhor, mas muito mesmo (...)"</p>
	Gostou		8	8	0	<p>" Cumpriu e foi muito bom (...) pronto, que vai deixar saudades (...)"</p> <p>"Não, eu acho que com o lanche corre muito melhor, ainda estávamos mais um bocadinho de tempo ali na cowboyada, e prontos (...) para mim foi muito melhor com</p>

						<i>o lanche do que sem o lanche (...)</i>
	Não Gostou		4	4	0	<i>“ É assim senti (...) um bocado triste muitas não querem saber, querem ir embora (...) aí senti um bocado coisa porque achava que devíamos ir todas ate ao fim mas muitas não quiseram isso(...)</i>
	O que mudava		10	7	3	<i>“ (...) foi curto (...) disse foi curto, devia ter sido mais (...) devia ter começado há muito mais tempo (...)</i> <i>“Punha mais tempo, mais temas.”</i>
Categoria: Comunidade						
	Desconfiança		7	0	7	<i>“ (...) Esses que já houve aqui, tu já debes ter sabido e assim, e há pessoas que o que se passa aqui contam lá fora (...)</i> <i>“ (...) por isso é que a gente paga rendas, telhados cobre muita coisa, o que é nosso é nosso. A nossa vida particular é nossa(...)</i>
	Discriminação		1	0	1	<i>“ (...) que eu conheço casos aqui que os pais não deixam as crianças sair, não deixam as crianças brincar ou porque não quer que os filhos se misturem com aqueles porque aquele é de um nível mais baixo(...)</i>
	Querer sair		4	1	3	<i>“Olhe eu vou ser sincera, se eu tivesse aquelas possibilidades eu emigrava para fora, emigrava. Levava os meus filhos, levava tudo. Ai eu levava (...)</i>

						<p><i>“Agora ela já tirou o cursito, se Deus quiser já vai à vida dela é capaz de ir pra fora no fim do ano mais o namorado e mais mãe (...)”</i></p> <p><i>“Ai não (...) olha, mudava sair daqui (...)”</i></p>
<i>Categoria: Redes de Apoio</i>						
Na Família			12	1	11	<p><i>“ (...) A minha tia ainda foi hoje, ela tem-me ajudado com coisas comestíveis, coisas pá canalha, leite, ela tem-me ajudado muito, também não vou dizer que não, também se não fosse ela eu não tinha onde ir buscar.”</i></p> <p><i>“Se não chegarmos lá, pedimos ajuda a familiares, que nos tente explicar uma maneira.”</i></p>
Na Comunidade			8	3	5	<p><i>“Tenho à menina ao PMST (...)”</i></p> <p><i>“Até agora tenho, mas quando a A. for embora(...)”</i></p> <p><i>“(...)Peço, não vou dizer que não peço olha, quem me ajudou a passar estas coisas foi a J. e a P.(...)”</i></p>
Não necessita			2	2	0	<p><i>“(...) É difícil de ter dúvidas, porque eu cresci e acho que aprendi as dúvidas que uma mãe costuma a ter.”</i></p>
Não tem			11	4	7	<p><i>“(...) Não porque eu fecho-me muito. Acho que é assim, acho que ninguém precisa de saber, guardo pra mim fico com elas.”</i></p> <p><i>“ (...) porque a família está fora porque estão longe(...)</i></p>

Anexo B: Questionário Sociodemográfico

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Questionário Sociodemográfico N^o: _____ Data da Aplicação: ____ / ____ / ____

Este questionário é rigorosamente confidencial e tem como objectivo recolher algumas informações gerais sobre si e o seu agregado familiar. Pedimos-lhe que responda com toda a sinceridade, assinalando ou escrevendo a resposta a cada questão. Os dados obtidos servem apenas para fins estatísticos.

A. Dados Pessoais

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Profissão: _____

4. Nível de Escolaridade: _____

5. Estado Civil:

Solteiro

Casado ano: _____

Viúvo ano: _____

Divorciado ano: _____

Recasado ano: _____

6. Local de residência (indique apenas localidade ou freguesia): _____

7. Nacionalidade: portuguesa outra: _____

B. Dados referentes ao agregado familiar (pessoas que vivem em sua casa)

Parentesco*	Idade	Género Fem/Masc	Profissão	Nível de escolaridade

*pai, mãe, filho(a), marido, mulher, irmão(ã) ...

8. Tem algum(s) filho(s) que não faça parte do seu agregado por qualquer motivo? Se sim, pode apenas referir a(s) sua(s) idade(s)? _____

9.No seu agregado familiar alguém precisa de cuidados físicos ou educativos especializados? Quais?

10.No seu agregado familiar alguém recebe alguma ajuda por parte do Estado (do tipo abono, RSI...)? Qual?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo C: Guião para a Entrevista Semi – Estruturada - P1

1. Como descreveria a sua Família?
2. Como descreveria o seu papel na sua Família?
3. Nem sempre é fácil ser pai/mãe nos dias de hoje... Quais as principais dificuldades que sente no processo de relação e educação dos seus filhos?
4. Quando tem alguma dúvida ou angústia em relação aos seus filhos tem com quem partilhar e se aconselhar?
5. Quando pensa no modo como comunica com os seus filhos e com o seu conjugue sente que o faz da forma mais eficaz? É fácil e habitual ou por outro lado sente que há aspectos que poderiam ser melhorados?
6. Quando pensa no tempo que passam juntos em família sente que o aproveitam da melhor forma? O que gostaria de mudar?
7. Consegue identificar alguns dos pontos fortes e fracos da sua família?
8. Como é que acha que a sua família se adapta, em geral, às dificuldades? Pode dar-me um exemplo?
9. O que gostaria de mudar na sua família?

10. Que expectativas tem em relação à sua participação neste Projecto?
11. Sente que pode tirar alguma vantagem deste Projecto na partilha de experiências com outros pais?
12. Que temas importantes gostaria de ver abordados e de que forma?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo D: Guião para a Entrevista Semi – Estruturada – P2E

1. Como descreveria a sua Família?
2. Como descreveria o seu papel na sua Família?
3. Nem sempre é fácil ser pai/mãe nos dias de hoje... Quais as principais dificuldades que sente no processo de relação e educação dos seus filhos?
4. Quando tem alguma dúvida ou angústia em relação aos seus filhos tem com quem partilhar e se aconselhar?
5. Quando pensa no modo como comunica com os seus filhos e com o seu conjugue sente que o faz da forma mais eficaz? É fácil e habitual ou por outro lado sente que há aspectos que poderiam ser melhorados?
6. Quando pensa no tempo que passam juntos em família sente que o aproveitam da melhor forma? O que gostaria de mudar?
7. Consegue identificar alguns dos pontos fortes e fracos da sua família?
8. Como é que acha que a sua família se adapta, em geral, às dificuldades? Pode dar-me um exemplo?
9. O que gostaria de mudar na sua família?

10. Pensando no que esperava à chegada deste projecto como se sente agora? Cumpriu as suas expectativas?
11. Sente que tirou alguma vantagem deste Projecto na partilha de experiências com outros pais?
12. Quais as consequências da participação neste projecto na sua vida? Alguma coisa mudou? Como?
13. Que efeitos teve na sua relação com a sua família? Com os filhos? Com o marido? Em outros campos da sua vida?
14. Dos temas importantes que gostaria de ver abordados sente que todos foram contemplados? Gostou da forma como foram expostos? O que poderia ter sido feito melhor?

15. O que sente em relação ao grupo e à dinâmica que se estabeleceu? Como poderia ter sido melhor?
16. Gosta da forma como as sessões foram conduzidas? O que sentiu em relação ao dinamizador? Que avaliação faz? Como poderia ter estado melhor?
17. Na data das sessões sentia vontade de aparecer? Porquê? E quando se fazia presente tinha vontade de participar?
18. Em relação às pessoas que desistiram...Consegue apontar razões para essas desistências? O que poderia ser mudado para evitar isso?
19. Se pudesse mudar algo na forma como este projecto foi conduzido, o que seria?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo E: Guião para a Entrevista Semi – Estruturada – P2C

1. Como descreveria a sua Família?
2. Como descreveria o seu papel na sua Família?
3. Nem sempre é fácil ser pai/mãe nos dias de hoje... Quais as principais dificuldades que sente no processo de relação e educação dos seus filhos?
4. Quando tem alguma dúvida ou angústia em relação aos seus filhos tem com quem partilhar e se aconselhar?
5. Quando pensa no modo como comunica com os seus filhos e com o seu conjugue sente que o faz da forma mais eficaz? É fácil e habitual ou por outro lado sente que há aspectos que poderiam ser melhorados?
6. Quando pensa no tempo que passam juntos em família sente que o aproveitam da melhor forma? O que gostaria de mudar?
7. Consegue identificar alguns dos pontos fortes e fracos da sua família?
8. Como é que acha que a sua família se adapta, em geral, às dificuldades? Pode dar-me um exemplo?
9. O que gostaria de mudar na sua família?

10. Quais as consequências da participação neste projecto na sua vida? Alguma coisa mudou? Como?
11. Na data das sessões sentia vontade de aparecer? Porquê? E quando se fazia presente tinha vontade de participar?
12. Em relação às pessoas que desistiram...Consegue apontar razões para essas desistências? O que poderia ser mudado para evitar isso?
13. Se pudesse mudar algo na forma como este projecto foi conduzido, o que seria?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo F: Guião para Entrevista com os Técnicos - T

- Breve explicação sobre o projecto

- Explicação da intencionalidade da entrevista

1. Qual o âmbito do seu trabalho com estas Famílias? Por que medidas passa, na generalidade, a acção da sua equipa?
2. Considera que o seu grau de conhecimento sobre as riquezas, fragilidades e necessidades destas famílias é elevado? Em que medida?
3. Quais as riquezas, fragilidades e necessidades que identifica nestas famílias, a partir do seu trabalho?
4. Conhece o papel das mães nestas famílias? Conhece as suas dificuldades?
5. A partir da resposta anterior, que questões sente que seriam pertinentes abordar com estas mães, no decorrer deste projecto de intervenção?
6. De que formas sente que essas questões poderiam ser abordadas, em termos de metodologia? Mais expositiva, lúdica, participativa...?
7. De que forma entende que se poderão motivar estas mães para a adesão a um projecto com estas características?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo G: Gráfico de Presenças e Cronograma das Sessões

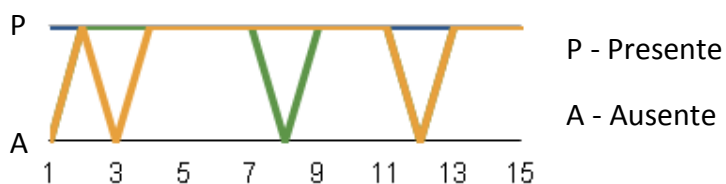


Figura 1: Gráfico de Presenças do grupo experimental, ao longo do projecto

Cronograma das Sessões do Projecto Mães sem Tabus		
Sessão	Tema	Calendarização
1. Especialistas no bairro	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação de Necessidades; 	9 de Março
2. Quem sou eu, quem seremos nós?	<ul style="list-style-type: none"> Coesão e identidade do grupo; 	16 de Março
3. Comunicação em toda a parte	<ul style="list-style-type: none"> A importância da Comunicação; 	30 de Março
4. O que digo eu e o que entendes tu	<ul style="list-style-type: none"> Como comunicamos, estratégias para uma comunicação mais eficaz; 	6 de Abril
5. Castigar ou não, será essa a questão?	<ul style="list-style-type: none"> Gestão de conflitos: importância de regras e limites; 	13 de Abril
6. A distância de casa à escola	<ul style="list-style-type: none"> Relação Pais – Escola: direitos e deveres; 	20 de Abril
7. Os meus sonhos, a tua vida	<ul style="list-style-type: none"> Papel e importância dos pais no percurso vocacional dos filhos; 	27 de Abril
8. Brincar precisa-se!	<ul style="list-style-type: none"> Tempos de brincar (com qualidade); 	11 de Maio
9. Auto-estima e auto-confiança, bens preciosos	<ul style="list-style-type: none"> A importância de promover a auto-estima nas crianças; 	18 de Maio
10. Vida saudável começa em casa	<ul style="list-style-type: none"> Cuidados de Higiene e Alimentação na Família; 	25 de Maio
11. Contas à Vida	<ul style="list-style-type: none"> Gestão economias do lar – iniciação à literacia financeira; 	1 de Junho
12. Sexualidade é...	<ul style="list-style-type: none"> Significados associados à sexualidade; 	9 de Junho
13. Educar para os Afectos - sexualidade à medida de cada um	<ul style="list-style-type: none"> Exemplos de sexualidades bem vividas e esclarecidas; 	15 de Junho
14. Olhando para trás...	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do projecto; 	27 de Junho
15. Pic-nic das Mães sem Tabus	<ul style="list-style-type: none"> Piquenique comemorativo; 	9 de Julho

Anexo H: Exemplos de planeamentos de sessões

Sessão 1 – Especialistas no bairro		
Objectivos da Sessão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos elementos do grupo, de forma a promover a familiarização entre os mesmos; • Favorecer o conhecimento dos membros do grupo, promovendo a partilha de algumas das suas características pessoais; • Estimular um clima de confiança, de empatia, de segurança e de partilha no grupo; • Promover uma avaliação de necessidades orientadora do projecto de intervenção; • Dar uma oportunidade para a introspecção acerca das necessidades do próprio grupo; • Favorecer a análise, discussão e reflexão sobre quais as temáticas pertinentes a abordar neste espaço; • Identificar problemas e explorar tópicos de interesse; 	
Actividades	Descrição da Actividade	Material
Acolhimento	<p><i>Introdução ao Grupo de Discussão Focalizada :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do moderador; ▪ Explicação da utilidade deste momento e da diferença em relação ao momento da entrevista; ▪ Explicação da gravação da sessão; <p><i>Orientações:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há respostas erradas, apenas diferentes pontos de vista; ▪ Não precisamos de concordar sempre uns com os outros mas teremos de escutar o que cada um tem a dizer e respeitar diferentes opiniões; ▪ Confidencialidade; ▪ Chamada de atenção em relação a telemóveis; ▪ Esclarecimento de dúvidas; 	

Dinâmica de quebra - gelo	<p>O meu brasão pessoal...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O dinamizador entrega a cada um dos elementos do grupo uma cópia da ficha “O meu brasão pessoal” (c.f. Anexo); • Individualmente, os participantes completam o seu brasão, de acordo com as orientações do dinamizador: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Representação da família nuclear (através do desenho).</i> 2. <i>Uma coisa de que gosto é...? (palavras soltas)</i> 3. <i>Na faixa do brasão, devem escrever o seu nome.</i> 4. <i>Como me vêm os meus filhos?/ Como diriam os meus filhos que sou?</i> 5. <i>Uma coisa que me preocupa é...?</i> • Quando todos tiverem terminado, o dinamizador inicia a sua apresentação, indicando um dos campos do brasão e pedindo a alguém do grupo que partilhe a sua resposta; • A partir daqui o papel do dinamizador passa a ser moderar e estimular a discussão, que poderá partir das semelhanças e diferenças de cada um; <i>“Alguém tem uma resposta igual ou parecida?”</i> • Terminará quando todos os elementos tiverem partilhado o conteúdo dos seus brasões com uma pequena conclusão acerca da riqueza que advém da partilha das diferenças e semelhanças entre cada um; 	<p>Marcadores; Lápis de cor; Folha: “O meu brasão”;</p>
Dinâmica de Introdução ao Tema	<p>Equipa de Especialistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O dinamizador explica ao grupo que precisa da ajuda de cada um dos elementos para elaborar um Projecto para os pais do bairro. Por viverem no bairro são especialistas e conhecem muito bem as necessidades dos pais, por isso são os principais actores para a construção deste Projecto; • Cada elemento do grupo deverá pegar em alguns post it’s e escrever os temas que pensa serem interessantes e importantes de discutir e trabalhar com os pais do bairro (um tema por post it). (é importante que este momento de reflexão seja individual para que cada um tenha condições e espaço para dar o seu input ao grupo); • Depois de todos terem terminado de colocar as suas ideias em post it’s, estes são fixados no quadro, ou numa mesa, de forma a que todos os possam ler; • O primeiro passo será organizar os post it’s por categorias, agrupar os que referem o mesmo tema ou criar categorias para temas adjacentes, todo este processo deve ser discutido pelo grupo e apenas moderado pelo dinamizador; • A última etapa é escolher, da organização final, apenas 6 temas, sendo assim exigido ao grupo que tome a decisão sobre o que é mais ou menos importante; 	<p>Post it’s; Cartolina “Planeamento dos Especialistas”; Marcadores;</p>

Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarização das próximas sessões; • Agradecimento;
-----------	--

Sessão 2 – Quem sou eu, quem seremos nós?			
Objectivos da Sessão		<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer e aprofundar o conhecimento entre os membros do grupo; • Promover a construção de relações pessoais significativas; • Promover a familiarização entre os mesmos através da partilha de algumas das suas características pessoais; • Fomentar a coesão e a identidade de grupo; • Estimular o auto-conhecimento e fomentar a consciencialização para a relação com o desempenho parental; • Favorecer a análise, discussão e reflexão através de actividades lúdico-pedagógicas; 	
Actividades		Descrição da Actividade	Material
Acolhimento	<i>Integração da sessão anterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarização e breve reflexão acerca das actividades e conteúdos abordados na última sessão: Utilização do material – <i>“A minha casa”</i> e o <i>“Desafio dos 3 P’s”</i> 	

Dinâmica de quebra - gelo	<p>À procura de alguém que... ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A cada participante é entregue uma grelha – “À procura de alguém que...” onde estão descritos comportamentos, gostos ou características; • Cada participante deve encontrar entre o grupo uma pessoa que cumpre cada item e pedir-lhe que escreva o seu nome no espaço correspondente; • Idealmente cada participante deverá ter a sua grelha completa com a maior diversidade de nomes possível, de forma a permitir o contacto com pessoas diferentes no grupo; • No final, a moderadora promove a reflexão no grupo, tendo por base as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Como se sentiram durante a actividade?</i> b) <i>Que pessoas encontraram com características e experiências semelhantes às suas? O que pensam sobre isto?</i> c) <i>Que pessoas encontraram com características e experiências diferentes das suas? O que pensam sobre isto?</i> d) <i>Em que medida é que as experiências e características dos colegas pode contribuir para o desenvolvimento do grupo?</i> 	<p>Marcadores; Grelha– “À procura de alguém que...”;</p>
Dinâmica de Introdução ao Tema (DIT)	<p>O Rio da Minha Vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É distribuída por todos a folha com o desenho do rio e explicada a metáfora entre o percurso do rio e o percurso de vida de cada um; • O grupo é convidado a um momento de introspecção e reflexão individual, com base no material distribuído e nas seguintes questões: <i>Comparo a minha vida ao percurso de um rio... Que momentos foram mais felizes? Que momentos foram mais difíceis? Que pessoas foram importantes ao longo deste percurso?... Como encaro agora os acontecimentos do passado?</i> • De seguida dá-se o momento da partilha em que cada um é convidado a partilhar na medida em que se sentir mais confortável e a ouvir com compreensão e respeito as partilhas de cada um; • Lançam-se as seguintes questões para a partilha: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>O que sentiram durante a realização da actividade?</i> b) <i>Foi um exercício difícil? Ou é uma prática que lhes é comum?</i> c) <i>Conseguem encontrar alguma relação entre a sua história e o modo como são e estão hoje?</i> d) <i>Se fossem os seus filhos, saberiam como olhar para aquele exercício? Que momentos e que pessoas escolheriam?</i> • Na segunda fase desta dinâmica irão seguir os mesmos passos mas como se fossem um dos filhos. <i>O que responderia? Que momentos? Que pessoas?</i> • Lançam-se as seguintes questões para a partilha: <ul style="list-style-type: none"> e) <i>O que sentiram durante a realização da actividade?</i> f) <i>Sentiram dificuldades em colocar-se no lugar dos filhos?</i> g) <i>Que importância consideram que têm na vida dos filhos?</i> h) <i>Conseguem perspectivar alguma relação entre o passado, presente e futuro dos seus filhos?</i> 	<p>Marcadores / Lápis de cor ; Folha – “O Rio da Minha Vida”;</p>

Energizer	Se eu tivesse 80 anos...	<ul style="list-style-type: none"> • Convidam-se os elementos do grupo a formar um círculo; • De seguida devem imaginar que passaram 50 anos desde a última vez que se viram e encarnar essa personagem idosa, através do não-verbal, da linguagem, todos os aspectos que puderem ajudar à caracterização ficar mais próxima do real; • Em círculo, devem cumprimentar o companheiro e dizer-lhe qual é o seu animal preferido; • O seguinte deve repetir esta dinâmica e acrescentar o animal preferido do anterior; • Todos devem repetir esta dinâmica, usando o seu animal preferido e o da pessoa anterior; 	
Desafio	A seta dos desafios	<ul style="list-style-type: none"> • A cada participante é dado uma seta que deverá assinar com o seu nome; • Nessa seta, ao longo de cada sessão irá, no final, escrever um desafio, uma tarefa prática relacionada com o tema da sessão e que sintam que irá conseguir realizar em casa; • O ideal é que seja uma mudança de comportamento ou atitude orientada pelo tema da sessão; • Os critérios para que esta escolha se aproxime de algo concretizável deverá ser a regra dos 3P's: POUCO, PEQUENO e POSSÍVEL; 	Marcadores; Lápis de cor; Folhas com desenho Seta; Cola;
Avaliação	A minha casa¹	<ul style="list-style-type: none"> • No final da sessão o dinamizador convida cada elemento “construir” uma parte da sua casa; • Através da escrita ou do desenho cada um deverá exprimir o que de mais importante a sessão teve para si ou de outra forma, quais as aprendizagens mais significativas assimiladas ao longo da sessão; • A cada sessão corresponde uma parte da casa, começando pelos alicerces que sustentam toda a construção e terminando na cobertura; • Esta dinâmica funcionará como Diário de Bordo, permitindo avaliar se a intencionalidade da sessão foi cumprida; 	Marcadores; Lápis de cor; Folhas com desenho da casa; Cola;

Sessão 3 - Comunicação em toda a parte

Objectivos da Sessão

- Favorecer e aprofundar o conhecimento entre os membros do grupo;
- Estimular um clima de confiança, de empatia, de segurança e de partilha no grupo;
- Promover a sensibilização para a importância da comunicação no seio da dinâmica familiar;
- Estimular a verbalização, a discussão e a reflexão sobre o conceito e os componentes da comunicação com destaque para a comunicação familiar;
- Promover a análise, a discussão e a reflexão sobre as diferentes percepções dos diferentes agentes envolvidos no processo de comunicação, através de actividades lúdico - pedagógicas;
- Estimular a consciencialização da relação entre a qualidade da comunicação e a qualidade do desempenho parental;
- Fomentar a criação, difusão e/ou reforço de uma rede de apoio comunitário;

Actividades

Descrição da Actividade

Material

Acolhi-mento

Integração da sessão anterior

- Sumarização e breve reflexão acerca das actividades e conteúdos abordados na última sessão:
Utilização do material – *“A minha casa”* e o *“Desafio dos 3 P’s”*

<p>Dinâmica de quebra - gelo</p>	<p>O Desenho...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convida-se os participantes a que se coloquem em círculo, sentados em cadeiras virados para fora. No centro do círculo ficará apenas o moderador que dará as instruções; • A cada participante é entregue uma folha em branco na qual deverá desenhar, seguindo as instruções do moderador, a intenção é que, seguindo as mesmas instruções cheguem todos ao mesmo desenho; • O moderador questiona os participantes sobre o <i>qual pensam que será o resultado final. Serão todos iguais?</i> • No final, comparam-se os resultados e inicia-se a discussão: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Como se sentiram durante a actividade?</i> b) <i>Foi difícil desenhar só com as instruções faladas? Porquê?</i> c) <i>Porque não estão os desenhos mais parecidos?</i> d) <i>Que meio de comunicação estava a ser usado? Quais poderíamos usar mais?</i> • De seguida viram-se as cadeiras para o centro e vamos repetir o exercício mas desta vez podendo ver a pessoa que dá as instruções e o seu não -verbal; • No final, comparam-se os resultados e inicia-se a discussão: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Como se sentiram no final da actividade?</i> b) <i>Foi mais difícil? Mais fácil? Porquê?</i> c) <i>Como são os desenhos agora?</i> d) <i>Que meio de comunicação adicionamos em relação ao exercício anterior?</i> e) <i>Como usamos estas duas formas de comunicação normalmente? Estamos atentos a elas?</i> 	<p>Marcadores; Desenho modelo; Folhas em branco;</p>
----------------------------------	----------------------------	--	--

Quem me está a ouvir?

- O Animador solicita três voluntários. Estes devem sair da sala durante 3 minutos e pensar numa pequena história que queiram partilhar com o grupo. Devem ainda decidir a ordem de apresentação das mesmas.
- Na sala, o Animador combina com as restantes mães a estratégia a adoptar:
- Quando entrar a 1ª mãe vão começar por escutá-lo com muita atenção até que o Animador faça um sinal combinado (por exemplo mexer na orelha). A partir daí vão adoptar o mesmo tipo de comportamentos inadequados mas fazendo também barulho (por exemplo: arrastar cadeiras, conversar com os colegas, sair do lugar, ...)
- Quando a 2ª mãe entrar todos vão ouvi-la com muita atenção até esta terminar de contar a sua história, podendo, de vez em quando, colocar questões de modo assertivo e espaçado.
- Propõem-se as seguintes questões para a discussão:
 - a) *Como se sentiu o 2º que o grupo estava a escutar?*
 - b) *O 1º apercebeu-se de quando o grupo deixou de o escutar? Como? Como se sentiu a partir daí? Disse tudo o que tinha planeado ou desistiu a meio? Porquê?*
- De seguida explica-se o que aconteceu aos voluntários e inicia-se a discussão em plenário sobre o valor do exercício no contexto das relações interpessoais.
 - a) *O que é mais importante para nós quando estamos a transmitir uma mensagem?*
 - b) *Que cuidados devemos ter quando estamos a receber informação de outra pessoa?*

Sessão 10 – Vida Saudável começa em casa!

Actividades		Descrição da Actividade	Material
Objectivos da Sessão		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a verbalização e discussão sobre o conceito de Alimentação Saudável; ▪ Estimular a exploração conjunta de alternativas na confecção de uma alimentação mais saudável, alternativas concretas e ajustadas à realidade do grupo; ▪ Debater e clarificar informação relativa à temática da higiene, com especial foco nos cuidados de higiene na infância; ▪ Promoção de um estilo de vida mais saudável; 	
Acolhi-mento	Integração da sessão anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarização e breve reflexão acerca das actividades e conteúdos abordados na última sessão: Utilização do material – “A minha casa” e o “Desafio dos 3 P’s” 	
Dinâmica de quebra - gelo	Pizza	<ul style="list-style-type: none"> • Convidam-se os participantes a sentarem-se em roda, virados para as costas do colega do lado; • Em seguida devem imaginar que a pizza será feita nas costas do colega do lado; • O dinamizador dará as indicações para a confecção da pizza ao mesmo tempo que reproduz a massagem nas costas de quem tem à sua frente, todos devem repetir; • Se alguém se lembrar de algo para acrescentar à pizza pode fazê-lo como bem entender, associando a indicação à massagem; • No finais, todos se encontrarão mais relaxados e bem-dispostos; 	
DIT	Cheff de Cozinha!	<ul style="list-style-type: none"> • Propõem-se aos participantes que se imaginem um <i>cheff</i> de cozinha importante que irá realizar a sua melhor ementa para um dia de Verão completo; • Para tal poderão utilizar os materiais disponíveis e através de recortes, colagens ou desenhos, tornar a sua ementa a mais apelativa e saudável; • No final, cada <i>cheff</i> irá argumentar a favor da sua ementa perante os restantes participantes e o júri; 	Adereços; Revistas; Cartolinas; Tesouras; Cola; Marcadores;
Conclusão	Quizz: Higiene p’ra que te quero?	<ul style="list-style-type: none"> • Convidam-se os participantes a formarem pares, cada par será uma equipa; • Cada equipa terá à sua frente um botão que deverá pressionar no momento de responder, responde a primeira equipa a carregar no botão; • Cada resposta é seguida de uma discussão aberta; • Acumulam-se pontos tanto pelas respostas correctas como pela qualidade da participação na discussão; 	Perguntas do Quizz; Pontos; Quadro de Pontuações;

Sessão 13 – Educar para os Afectos – sexualidade à medida de cada um

Objectivos da Sessão		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a reflexão e verbalização sobre o conceito de sexualidade e dúvidas associadas; ▪ Debater e clarificar informação relativa à temática dos afectos e da sexualidade; ▪ Promover o desenvolvimento de competências de tomada de decisão e argumentação; ▪ Prevenir comportamentos de risco; ▪ Promover a compreensão da importância das figuras parentais no desenvolvimento psicosexual das crianças e adolescentes; ▪ Estimular e potenciar as competências de comunicação enquanto figuras parentais e educadores no âmbito dos afectos e da sexualidade; 	
Actividades		Descrição da Actividade	Material
Acolhimento	Integração da sessão anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarização e breve reflexão acerca das actividades e conteúdos abordados na última sessão: Utilização do material – “A minha casa” e o “Desafio dos 3 P’s” 	
Dinâmica de quebra - gelo	De olhos bem fechados	<ul style="list-style-type: none"> • O dinamizador propõe que o grupo forme pares; • Uma das pessoas que constitui o par terá de colocar uma venda nos olhos; • Os pares são colocados em locais distantes e diversos, sem o conhecimento da pessoa que está vendada; <ul style="list-style-type: none"> • A pessoa que não tem a venda deve ajudar o seu par vendado a chegar ao local determinado pelo dinamizador (este local não deve ser próximo do elemento que não tem a venda para não permitir que o que a pessoa vendada siga o som da voz); • Todos darão indicações e instruções ao mesmo tempo; (pode-se repetir à actividade proibindo algumas palavras) <p><i>Como se sentiram?</i> <i>Qual o sentimento de estar de olhos fechados? Desconforto?</i> <i>Confiavam na pessoa que lhes estava a dar indicações?</i> <i>Sentem que estão de olhos vendados para o assunto da sexualidade e a forma como o abordar com os filhos?</i></p>	Vendas;

Dinâmica de Introdução ao Tema	Conversa com especialistas	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes, escrevem numa folha A5 uma dúvida ou questão sobre o tema da sexualidade (quando os formandos são pais poderão escrever uma pergunta que receie que o seu filho lhe venha a fazer, ou que já tenha feito e lhe criou dificuldades quanto á maneira de responder); Seguidamente, dobram a folha em quatro; metade do círculo escreve no exterior da folha a letra A, a outra metade escreve a letra B.O dinamizador recolhe as folhas; Redistribuem-se as cadeiras no centro da sala, em dois círculos concêntricos ou em duas filas paralelas. Os participantes da letra A ocupam um dos círculos / filas, enquanto que os formandos da letra B ocupam o outro círculo / fila; O dinamizador explica que os formandos da letra A funcionarão como especialistas na temática da Educação Sexual, enquanto que os formandos da letra B funcionarão como jovens adolescentes com dúvidas nesta temática; Aos “adolescentes”, o Animador entrega as dúvidas marcadas com a letra A; Inicia-se a actividade, colocando a questão ao “especialista” sentado à sua frente, que terá 1-2 minutos para a responder. Ao fim deste tempo, os “adolescentes”, mudam de cadeira, avançando pela direita, enquanto que os “especialistas” permanecem no mesmo lugar; A seguir, repetem a pergunta a um novo “especialista”, procedendo-se do mesmo modo; E assim sucessivamente, até que cada “adolescente” coloque a sua questão a todos os “especialistas”; Seguidamente, repete-se a actividade, trocando-se os papéis dos participantes, de modo a que os que solicitaram as respostas passem agora a “especialistas” e estes passem a “adolescentes” que irão colocar as dúvidas marcadas com a letra B; 	Perguntas;
Conclusão	O menino Apaixonado!	<ul style="list-style-type: none"> Visualização do vídeo : “O menino Apaixonado”: http://www.youtube.com/watch?v=dso8xsiCu9g&feature=related <ol style="list-style-type: none"> Comentário e discussão sobre o filme; Que título daria ao filme? 	Vídeo; Projector;

Sessão 14 – Olhando para trás...

Objectivos da Sessão		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a reflexão e verbalização sobre o processo de desenvolvimento do grupo; ▪ Estimular o desenvolvimento de competências de avaliação e argumentação; ▪ Fomentar a avaliação do processo, a auto e hetero-avaliação da participação e do envolvimento de cada participante; ▪ Estimular a integração das vivências e conquistas ao longo do proceso; 	
Actividades		Descrição da Actividade	Material
Acolhimento	Integração da sessão anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarização e breve reflexão acerca das actividades e conteúdos abordados na última sessão: Utilização do material – “A minha casa” e o “Desafio dos 3 P’s” 	
Dinâmica de quebra - gelo	Dar e Receber	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam-se as duas cartolinas, uma direccionada para o “Dar” e outra para o “Receber”; • Cada um, para si, tem alguns minutos para reflectir sobre o que, no inicio das sessões esperava dar e receber neste espaço; • Devem escrever cada uma destas ideias ou sentimentos num <i>post it</i> e colocá-lo em cada uma das cartolinas; • Discussão... 	Post it’s; Cartolina “Dar & Receber” ; Marcadores;

Dinâmica de Introdução ao Tema	Cadeira Quente	<ul style="list-style-type: none"> • Alguém do grupo disponibiliza-se para se sentar, de livre vontade na cadeira, que está colocada de costas para o grupo; • O grupo manifesta-se acerca da postura e participação da pessoa no grupo e a pessoa recebe a “chuva de elogios”; • Quando não houver mais a dizer a pessoa nomeia outro para o seu lugar na cadeira; • No final abre-se a discussão sobre a actividade: <i>Como se sentiram?</i> <i>Estavam à espera do que ouviram?</i> <i>Como se sentiram ao elogiar? Como se sentiram ao receber elogios?</i> 	Cadeiras;
Avaliação	Indicador de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento, individual, da Ficha de Avaliação; 	Ficha de Avaliação; Canetas;
Conclusão	Children see, Children do!	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização do vídeo : “Children see, Children do”: http://www.youtube.com/watch?v=KHi2dxSf9hw a) <i>Comentário e discussão sobre o filme;</i> b) <i>Que título daria ao filme?</i> 	Vídeo; Projector;

Avaliação Final

Leia as seguintes frases, atentamente, e responda de acordo com aquilo que sente relativamente ao Projecto Mães sem Tabus. Assinale com uma cruz (X) no quadrado correspondente:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Gostei das sessões					
2. Gostei das actividades realizadas					
3. Senti-me motivado pelos temas					
4. Tive vontade de participar					
5. Senti que estava a aprender coisas novas					
6. Tive vontade de aplicar o que aprendi na minha vida					

☺ O que gostei mais nas sessões foi:

☺ O que gostei menos nas sessões foi:

☺ Sinto que posso aplicar o que aprendi na minha vida? Se sim, dou um exemplo.

☺ Sugestões para próximos projectos:

Muito obrigada pela sua colaboração



Figura 5: trabalho elaborado por uma participante na actividade: *Cheff de Cozinha!* (sessão 10)



Figura 5: trabalho elaborado por uma participante na actividade: *Dar e Receber!* (sessão 14)

Anexo L: Alguns dos diapositivos do Power-Point apresentado na 9ª sessão

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

MAIS JOVEM

AUTO-ESTIMA E AUTO-CONFIANÇA

Bens preciosos!

25 de Maio de 2011
Mães sem Tabus

Retirado de "Aprender a educar - guia para pais e educadores"

Auto-Estima

- É a capacidade do ser humano de se aceitar como é, de gostar de si próprio, de se valorizar.
- Relacionada com o auto-conceito.

↓

- "Uma pessoa não pode gostar de si se não souber primeiro quem é."

Auto-Estima

Quando a auto-estima é positiva, aumenta também a autoconfiança.

Autoconfiança

Auto-Estima

"Via verde" para a acção!

Auto-Estima - o que provoca?

tomar decisões

aproveitar oportunidades

Auto-estima elevada ajuda a...

expressar opiniões

ultrapassar dificuldades

Auto-Estima - o que provoca?

- Torna as crianças mais ajustadas, mais equilibradas...

MAIS FELIZES!

Auto-Estima - condicionantes?

Expresse afectos

Sentir-se amado

Oportunidades de sucesso

Promova situações de sucesso

Auto-avaliação com supervisão

Seja espelho das características dos seus filhos

Auto-Estima

Auto-Estima - como AGIR?

- Conheça e reconheça os seus filhos;
- Aceite o seu filho como ele é...Adeque as suas expectativas;
- Respeite a personalidade da criança;
- Ajude os seus filhos a conhecerem-se!
- Seja espelho;
- Expresse claramente o que sente pelos seus filhos;

Auto-Estima - como AGIR? - TOP 5!

- Lembre-se que é um "Modelo";
- Aceite o seu filho como ele é...Adeque as suas expectativas;
- Seja espelho;
- Não compare o seu filho com ninguém;
- Seja entusiasta, positivo, alegre.

Anexo M: Certificado de Participação entregue às mães na 15ª sessão

The certificate is enclosed in a decorative border of colorful circles. In the top left corner, the logo of the University of Porto (U. PORTO) is displayed, including the text 'FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO' and 'UNIVERSIDADE DO PORTO'. In the top right corner, there is a circular logo for 'MAIS JOVEM' with the website 'WWW.MAISJOVEM.NET' below it. The main title 'Certificado de Participação' is centered at the top. The body of the certificate contains a sentence with a blank line for a name: 'Certifica-se que _____, frequentou com assiduidade e empenho os encontros do **Projecto Mães sem Tabus**, que teve lugar todas as quartas-feiras, ao longo de catorze sessões, no Centro Social do Olival.' Below this, the text 'Muito Obrigada,' is centered. At the bottom, there are two horizontal lines for signatures, with 'Ana Sampaio' written under the left one and 'A Participante' under the right one.

U. PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

MAIS JOVEM
WWW.MAISJOVEM.NET

Certificado de Participação

Certifica-se que _____, frequentou com assiduidade e empenho os encontros do **Projecto Mães sem Tabus**, que teve lugar todas as quartas-feiras, ao longo de catorze sessões, no Centro Social do Olival.

Muito Obrigada,

Ana Sampaio

A Participante

Anexo N: Fotografias captadas durante as sessões do projecto

