

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1. Introdução**

A parentalidade não se esgota na sua esfera mais quotidiana e doméstica. Pelo contrário, segundo a Teoria Geral dos Sistemas, de Von Bertalanffy, a família para além de funcionar como um todo complexo e integrado, funciona também como parte dos sistemas mais complexos na qual está integrada e com os subsistemas, as partes do todo (Relvas, 2006). Assim, não se pode perceber os indivíduos individualmente ou a relação em família sem perceber a sua dependência, a teia relacional que os une, o que nos leva ao estudo do mútuo impacto dos indivíduos e sistemas na família (Cox, Paley, Burchinal & Pyne, 1999; Relvas, 2002). Como tal, a metáfora ecológica introduzida por James Kelly (1966) e amplamente difundida (Nelson & Prilleltensky, 2005), apresenta uma visão dos problemas e das competências humanas nos contextos das características do indivíduo, integrado num conjunto de sistemas interdependentes<sup>1</sup>: o microsistema (i.e. família), o mesosistema, que medeia as interações entre os sistemas mais pequenos e a sociedade (i.e. escola e organizações comunitárias) e o macrosistema (i.e. normas sociais e sistemas políticos). Neste sentido, também os desafios inerentes à parentalidade se enquadram nos vários factores contextuais, particularmente para aqueles que estão mais expostos: as famílias em contextos de risco.

### **1.2. Famílias multidesafiadas e os contextos de risco**

As famílias em contextos de risco encontram desafios particularmente complexos pelos reduzidos recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental. Nos contextos de risco inserem-se as situações de pobreza<sup>2</sup>, violência doméstica, maus-tratos ou negligência de crianças, abuso de substâncias, entre outros. Surge, a partir dos anos 50 (Mazer citado por Linares, 1997), uma denominação que engloba alguns destes temas e, de uma forma mais relevante, um funcionamento familiar particular: as famílias multiproblemáticas. Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997), caracterizam as famílias multiproblemáticas segundo a organização no núcleo familiar das figuras parentais: 1) as famílias em que o pai é uma figura periférica, desempenhando papel secundário em várias

---

<sup>1</sup> Urie Brofenbrenner (1977, cit por Nelson & Prilleltensky, 2005), sugere, no modelo de desenvolvimento ecológico, as seguintes denominações: nível ontogénico ou cronosistema, microsistema, exosistema e macrosistema. Este modelo insere o indivíduo num conjunto de sistemas cada vez mais amplos.

<sup>2</sup> Definida como “ a situação de escassez de recursos, de que um indivíduo, ou família dispõem, para satisfazer necessidades consideradas mínimas” (Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes & Januário)

dimensões adquirindo a mãe um papel central embora caótico; 2) as famílias em que o casal é instável e onde o conflito está muito presente, habitualmente jovens pais, onde a família alargada tem um papel central<sup>3</sup>; 3) as famílias monoparentais, frequentemente constituídas por mãe jovem vários filhos de diversas relações temporárias; e, 4) a família petrificada, onde acontecimentos traumáticos conduzem a uma mudança desorganizada de um sistema familiar que facilmente cristaliza. A hiper-valorização do papel de mãe é ilustrada pela centralidade do papel parental na identidade pessoal da mulher, centralidade esta decorrente da insatisfação ou não acesso a outros papéis, como o papéis conjugal ou profissional e que se traduz, segundo Minuchin (1967) no fornecimento dos cuidados essenciais e na ausência de controlo ou orientação.

Embora a denominação “famílias multiproblemáticas” continue a ser mais comum na literatura, outras denominações que melhor espelham as questões importantes para estas famílias foram aparecendo nas duas últimas décadas. O conceito de famílias multiassistidas, inicialmente proposto por Reder (1985, cit. por Neto, 1996) e desenvolvido por Neto (1996) num foco estrutural, ecológico e sistémico, ilustra uma viragem terminológica que tem como consequência uma visão menos patologizante e negativa do funcionamento destas famílias, que visa ultrapassar os poderosos constrangimentos conceptuais implícitos na denominação multiproblemática. A denominação de “famílias multiassistidas” ilustra, ainda, uma “...relação de mandato, de obrigação e de dependência social...” (Benoit, 1995, p.128) da interacção entre estas famílias e os serviços de assistência social. Minuchin, Minuchin e Colapinto (1998), referindo-se a estas famílias que também designam por “famílias multicrise”, afirmam que mostram uma aparência caótica, funcionando sobre fronteiras fluidas e permeáveis aos diversos profissionais que visam proteger as famílias, sendo que a própria intervenção é muitas vezes, intrusiva, desrespeitadora e *desestruturante*, tornando-se numa agressão à família. Esta ideia, ilustrada pelo conceito de *iatrogenia*, reflecte os danos causados pela intervenção dos agentes do tratamento (Sousa, 2005). No entanto, e como as denominações cumprem a função de melhor ilustrarem também o *zeitgeist*<sup>4</sup>, surge recentemente a proposta, por Alarcão (2008), da denominação de “famílias multidesafiadas”, espelhando sem dúvida uma postura americana que abre portas, uma vez mais, para o foco

---

<sup>3</sup> Famílias também definidas como complexas quando um dos elementos parentais deixa o agregado e um familiar doutra geração, normalmente a avó, passa a desempenhar parte significativa do papel parental.

<sup>4</sup> A disposição ou atmosfera de um determinado período da história, que se reflecte essencialmente em ideias e crenças

nas potencialidades e recursos destas famílias<sup>5</sup>. Sucintamente, estas famílias caracterizam-se pela instabilidade, desorganização, isolamento social, labilidade de fronteiras, estilos parentais autoritários ou permissivos e frequentes patologias assim como por uma diminuída capacidade de resposta às necessidades dos filhos (Minuchin 1967; Alarcão, 2005), o que resulta, por vezes, em situações de maus tratos às crianças e jovens.

As questões dos maus-tratos e negligência são frequentemente associadas a estas famílias, embora estas não detenham, de todo, o seu exclusivo, já que esta problemática é transversal a vários tipos de famílias e a vários níveis socioeconómicos (Azevedo e Maia, 2006), sendo que os factores contextuais envolvendo a família multidesafiada podem potenciar, e não causar, a situação de maus tratos ou negligência. Embora a definição de maus-tratos e negligência de crianças e jovens não seja ainda consensual (Azevedo e Maia, 2006), são geralmente definidos como qualquer acção ou omissão, não accidental, que conduza ao risco eminente de danos físicos ou emocionais, e que impeça ou ponha em perigo a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas básicas, por um prestador de cuidados responsável pela sua segurança<sup>6</sup> (Crosson-Tower, 2005; Scannapieco & Connell-Carrick, 2005, Azevedo e Maia, 2006; Alarcão, 2006). Os factores de risco para os maus-tratos e negligência de crianças e jovens são relativos a factores relacionados com os diversos sistemas já descritos no modelo ecológico. Como tal, as respostas de formação parental apresentam-se como uma proposta de ajudar os pais a ultrapassarem os desafios presentes nos diversos sistemas e serão ser caracterizadas em seguida.

### 1.3. A Estratégia da Formação Parental

A formação parental tem sido definida como o processo de *fornecer* aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança (Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford & Spiker, 1999; Coutinho, 2004). No entanto, esta perspectiva de *fornecer conhecimentos e estratégias*, tem sido, gradualmente, substituída por uma

---

<sup>5</sup> Ao longo do texto, utilizar-se-á a expressão “família multidesafiadas” por, no entender da presente autora, espelhar de forma mais clara a postura positiva e eco-sistémica transversal a esta investigação.

<sup>6</sup> A literatura sobre este tema (Scannapieco & Connell-Carrick, 2005, Crosson-Tower, 2005, Howe, 2005) tende a caracterizar vários tipos de maus-tratos: (a) *maus-tratos físicos* – que provoquem danos físicos; (b) *maus-tratos psicológicos ou emocionais* - suporte afectivo inadequado, violência verbal, humilhação, ameaças, entre outros; (c) *negligência* - uma ausência de resposta consistente às necessidades da criança, e (d) *abuso sexual* - interacção imposta a uma criança ou jovem, com objectivo de estimulação sexual onde o domínio e o poder de um adolescente ou adulto contrasta com a posição subordinada e dependente da criança, e pode ou não implicar contacto físico (i.e. exibicionismo).

perspectiva essencialmente colaborativa, de marcado carácter ecológico e sistémico. A intervenção precoce com crianças em risco de maus tratos e negligência tem sido uma área de intervenção e investigação em crescimento, na qual através da influência das abordagens ecológicas e sistémicas, se observa a substituição do modelo clínico pelo modelo sócio-educativo, onde as famílias e não só as crianças são objecto de intervenção. Assim, esta nova abordagem aos programas de formação parental ilustra uma postura de promoção dos recursos e apoios à família, de forma a potenciar o seu funcionamento, crescimento e desenvolvimento.

Segundo Ausloos (2003), a perspectiva psicológica vigente a partir do século XX apostou numa abordagem centrada no défice quanto às questões da parentalidade, conseqüente de uma colagem ao modelo médico e promovendo uma postura culpabilizante que acentua as falhas da família. A mudança para um modelo sistémico traduz-se numa procura de competências, de forças familiares numa perspectiva relacional que permite a circulação da informação, potenciando assim a inovação (Ausloos, 2003).

Em termos de metodologia e estratégias, muitas são as alternativas utilizadas nos programas de formação parental com um foco mais ecológico e positivo. O programa de formação parental Triple P (Sanders, Cann & Markie-Dadds, 2003) que visa a prevenção dos maus-tratos à criança, organiza a sua intervenção do nível mais populacional e de prevenção primária – através de anúncios, sessões nas escolas e apoio via linha telefónica - para um nível mais familiar e individual, de prevenção secundária e terciária – treino específico de competências parentais (em grupo ou individual). A principal ênfase do programa é na promoção da parentalidade positiva (Sanders et al, 2003) particularmente no que se refere à gestão do comportamento, ao reforço do comportamento desejado, ensino de novas competências, estabelecimento de relações positivas, garantia de um ambiente seguro envolvente, ambiente positivo de aprendizagem, uso de estratégias de disciplina assertivas, expectativas realistas e o cuidar de si como indivíduo (Sanders et al, 2005). Um outro programa de educação parental, que visa promover a resiliência familiar (Schwartz, 2002), dirige o seu principal foco para estratégias que visam estimular os conhecimentos e competências que os pais já possuem, explorando os episódios de parentalidade bem-sucedida (Shwartz, 2002), em vez de *ensinar* novas competências parentais. Esta perspectiva de promoção da resiliência familiar afirma a capacidade familiar para a auto-reparação (Walsh, 1996).

A avaliação dos programas de formação ou educação parental tem sido sujeita a diversas críticas. A metodologia de avaliação tem sido criticada e mais investigação é necessária para avaliar a eficácia destes programas (Schwartz, 2002), já que os estudos que documentam de forma credível a eficácia dos programas têm sido reduzidos. Os resultados positivos surgem particularmente quanto ao desenvolvimento do apoio social e do sentido de competência parental (Barber, 1992). O envolvimento e a assiduidade consistente por parte dos participantes em programas de formação parental mostraram estar relacionados com resultados positivos assim como as estratégias que promovem o *empowerment* e a abordagem colaborativa, em oposição aos modelos de intervenção de “tamanho único” focados no défice (Walker & Riley, 2001 cit. por Schwartz, 2003).

Os programas de formação parental tentam responder às necessidades destas famílias através da complexidade sistémica inerente à parentalidade. Desta forma, as respostas de formação parental propõem-se normalmente a desenvolver as competências parentais dos pais, particularmente a sensibilidade e responsividade às necessidades (Sanders et al, 2005, Schwartz, 2002, Coutinho, 2004, Spitzer, Webster-Stratton & Wollinsworth, 1991), assim como os factores ambientais (Sanders et al, 2005) Desta forma, os programas de formação parental ambicionam uma intervenção que tenha em conta a complexidade sistémica presente na parentalidade, através de uma intervenção que vise os diversos factores inter-relacionados que compõem a sua essência.

### **1.3.1 Estilos parentais: Uma abordagem positiva**

Esta perspectiva mais recente centrada nas competências das famílias alarga-se já a vários programas de formação parental e a passagem, sugerida por Ausloos (2003) de uma perspectiva da família culpada para a família responsável e, por fim, para a família competente, espelha também a perspectiva da psicologia positiva no que se refere à parentalidade.

O desenvolvimento de papéis parentais positivos envolve o estabelecimento de rotinas que vão ao encontro das necessidades das crianças, particularmente no que se refere à segurança, afecto, controlo e estimulação (Carr, 2004). Durbin, Darling, Steinberg e Brown, (1993) desenvolveram um modelo integrativo dos estilos parentais, um conceito introduzido por Baumrind (1971), definidos como um padrão geral de comportamentos parentais que ilustra a variação normal nos esforços dos pais para controlar e socializar os filhos (Baumrind, 1971, Durbin, et al, 1993). Este modelo intersecta as dimensões do

afecto/aceitação e do controlo, identificando assim 4 estilos parentais: 1) Autoritativo – pais que adoptam uma abordagem afectuosa e centrada na criança, com um grau moderado de controlo que permite uma certa autonomia apropriada à idade da criança, resultando num contexto de benefício máximo para o desenvolvimento da criança, favorecendo a empatia, o relacionamento interpessoal e as competências de resolução de problemas; 2) Autoritário – reflecte uma postura com um elevado grau de controlo, que conduz a um estilo de disciplina com exigência de obediência absoluta, resultando na falta de iniciativa e nas dificuldades interpessoais; 3) Permissivo – afecto e aceitação elevados e baixos níveis de controlo e exigência; 4) Negligente/Pouco envolvido – Baixa responsividade e exigência, com risco de serem rejeitantes. Robinson, Mandlco, Olson e Hart (1995) desenvolveram um instrumento de avaliação dos estilos parentais de forma a explorar os estilos parentais directamente através dos pais, e não através dos filhos, como era prática corrente.

A psicologia positiva integra também a temática dos estilos parentais, através do conceito de disciplina positiva (Durrant, 2007). Aqui, as vertentes de afecto e estrutura são consideradas como os eixos principais de uma resposta parental adequada que promove o bem-estar familiar e a satisfação das necessidades da criança. Como tal, segundo Durrant (2007), a disciplina positiva é não violenta, focada na solução, respeitadora e baseada na investigação sobre desenvolvimento infantil saudável, nas práticas positivas de parentalidade e nos direitos das crianças, surgindo como um conjunto de estratégias e escolhas que visam a otimizar as interacções pais-filhos.

#### **1.4. O foco na parentalidade masculina**

As instituições de apoio familiar ou de aconselhamento parental funcionam maioritariamente com mulheres (mães, avós e outras prestadoras de cuidados). Os elementos masculinos das famílias são normalmente excluídos das avaliações e intervenções (Sousa, 2005, Alarcão, 2006), por questões de organização, horários de trabalho, desinteresse, definição dos papéis de cuidador/pai, concepções sobre parentalidade, desadequação das técnicas de avaliação e intervenção ou por outras questões. Facto é que a intervenção com homens é muito reduzida (Alarcão, 2006, Sousa, 2005), o que ilustra uma herança do período pós IIª guerra mundial, onde apesar de ter havido um acumular de tarefas para as mulheres que, mantendo as suas funções no mundo *interior* - o mundo doméstico, respeitante à família e à parentalidade - entraram no mundo *exterior*, o mundo do trabalho

(Relvas, 2002), não havendo no entanto o efeito semelhante para os homens, que continuaram no *exterior*, não entrando no mundo *interior*.

O estudo de Cowdery e Knudson-Martin (2005) sugere que muitos casais querem os pais envolvidos com a criança, mas a ideologia que os move baseia-se na crença de que a maternidade é uma competência ou talento de género, logo há uma perpetuação da separação das esferas da parentalidade e da desigualdade de género, o que se pode traduzir num stress familiar acrescido. Matta e Knudson-Martin (2006) defendem que o conceito de parentalidade emerge da intersecção do significado e da interacção social entre homem, família, família alargada e comunidade e se torna numa realidade pela forma como é experimentada no dia-a-dia. Assim, de uma perspectiva sistémica, os pais não podem ser compreendidos sem as mães e a parentalidade é criada na partilha de movimentos das pessoas ao longo do curso de vida, por intervalos de negociação, competição, compromisso e re-arranjo (Minuchin & Fishman, 1981, cit. por Matta & Knudson-Martin, 2006).

O facto de os pais terem normalmente menos experiências com a criança, fá-los sentir menos confiantes ou confortáveis no seu conhecimento e na capacidade de execução de tarefas de cuidado infantil que as mães no período pós-natal (Elek, Hudson & Bouffard, 2003). O envolvimento paterno relaciona três aspectos: compromisso, acessibilidade e responsividade (Lamb et al, cit por Matta & Knudson-Martin, 2006), sendo que os factores que têm um efeito mais forte (positivo ou negativo) na participação dos homens como pais são as expectativas e comportamento das mães, a qualidade da relação dos pais, factores económicos, emprego e práticas institucionais (Doherty et al, 1998, citados por Matta & Knudson-Martin, 2006).

Os resultados do estudo de Matta e Knudson-Martin (2006) sugerem que 1) as práticas parentais estão embebidas das ideologias de género e das estruturas de poder e, mesmo nas práticas parentais mais igualitárias, o pai tem mais poder do que a mãe na definição das mesmas; 2) os homens são capazes de *cuidar*<sup>7</sup>; 3) a participação dos homens nas famílias é afectada por factores relacionais, institucionais e sociais; 4) a responsividade é a chave do processo relacional no qual se mudam as noções sociais de género, trabalho e família; 5) as condições que ajudam o homem no envolvimento com a criança são a ideologia igualitária de género, a valorização do trabalho das mulheres, a percepção da escolha e o poder igual.

---

<sup>7</sup> *Nurturance*, no original.

Estas acções e representações tradicionais de género implicam também questões específicas na relação com os serviços de apoio à família. As tarefas de cuidar da família, que transitaram também para o *exterior* (Relvas, 2002) traduzem-se numa relação entre família e serviços que é, essencialmente, uma relação entre mulheres, já que são as mães que se relacionam com os serviços e que os profissionais de apoio à família (técnicos de apoio social, psicólogos, etc.) são, na sua esmagadora maioria, mulheres. Existe então uma percepção de funções idêntica, relativamente ao cuidar da família. Uma das consequências deste contexto é o apoio implícito que os técnicos dão às visões tradicionais de género, já que existem poucos esforços para incluir os pais homens na intervenção, sem dúvida também condicionados por outras questões (i.e. horários laborais). Ao serem-lhe delegadas praticamente todas as funções parentais, a mulher é também sumariamente responsabilizada por todas as dificuldades das crianças (Imber-Black, 1988, cit. por Sousa, 2005).

### 1.5. O Curso “NÓS Pais”

O curso “Nós Pais”, que esta investigação se propõe avaliar, é o terceiro curso de formação parental organizado pelo Centro de Apoio familiar e Aconselhamento Parental da (CAFAP). O CAFAP é uma resposta inserida na Associação Nós, uma Instituição Particular de Segurança Social, localizada no concelho do Barreiro (*Vide* Anexo V). O CAFAP fundamenta a sua intervenção na formação parental segundo dois modelos de natureza ecológica. O modelo ecológico de Belsky, (1980, cit. por Tadeu, 2004) que conceptualiza os maus-tratos em quatro níveis interactivos, que contribuem para o desenvolvimento do comportamento abusivo: 1) *ontogénico* - características dos pais que perturbam a sua função parental; 2) o *microsistema* - estrutura e dinâmica familiar; 3) o *exosistema* - família alargada e comunidade; e 4) *macrosistema* - crenças e valores da cultura que a família integra, nomeadamente sobre os métodos de disciplina adequados (Tadeu, 2004). O *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families* (Department of Health, 2000) é um quadro de referência britânico, baseado no modelo ecológico, que propõe uma forma sistemática de analisar, compreender e registar dados relativos à situação em que se encontra a criança e a família no contexto da comunidade onde estão inseridos. É composto por directivas e instrumentos<sup>8</sup>, surgindo como uma resposta institucional proactiva, visando a recolha de informação integral para uma tomada de decisão e colaboração entre os técnicos envolvidos nos casos de negligência e maus tratos à criança, a partir da avaliação integral

---

<sup>8</sup> Alguns dos quais se encontram nas fases finais de tradução e adaptação pelo CAFAP, nomeadamente o Instrumento para Avaliação das Necessidades (Department of Health, 2000).

dos casos (Horwath, 2001). Visa também promover a identificação de forças e características positivas dos pais, a postura colaborativa com a família e a promoção da responsabilização. Este segundo modelo é utilizado transversalmente nas intervenções do CAFAP, organizando-se em torno de um esquema triangular, onde se encontram as competências parentais, as necessidades da criança e os factores familiares e contextuais (Department of Health, 2000).

O curso Nós Pais consiste num trabalho específico com os pais de crianças e jovens em risco, com particular destaque para a sensibilidade e responsividade parental às necessidades dos filhos, através de estratégias da parentalidade positiva (Durrant, 2007). Através de uma abordagem claramente ecológica e desenvolvimentista, trabalham-se diversos temas relevantes (*Vide* Anexo VIII). Este curso propõe-se a aumentar os conhecimentos, competências, recursos e estratégia parentais, promovendo um ambiente seguro e estimulante, tendo como meta final a promoção de competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças e dos jovens, através das práticas parentais positivas desenvolvidas. O curso está organizado em aproximadamente 25 sessões, com uma duração de 3h semanais.

#### **1.4. Questão de partida e objectivo geral**

Este estudo ilustra um processo de avaliação sistemático e estruturado do curso de formação parental Nós Pais, particularmente focado nas forças e nas competências dos pais de forma a desvendar pistas para uma intervenção mais eficaz e significativa. A questão de partida visa conhecer *o que funciona* no curso de formação parental e qual o seu impacto positivo percebido. Como objectivo geral, pretende-se avaliar a implementação e o impacto percebido de um curso de formação parental, através do diálogo entre dados qualitativos e quantitativos, com o objectivo de encontrar pistas de reflexão relevantes para uma intervenção mais eficaz. Esta é uma investigação marcadamente qualitativa, apesar de conter em si uma vertente quantitativa. Como tal, as hipóteses de investigação não seguem os trâmites mais frequentes nos estudos empíricos mas sim uma linha exploratória, mais sintonizada com os pressupostos da investigação qualitativa e, particularmente, da Grounded Theory (aprofundada na metodologia), guiada através de conceitos denominados de “*sensitizing concepts*” (Blumer, 1954), que não são conceitos definitivos nem “prescrições sobre o que ver”, mas sim direcções sugeridas, instrumentos interpretativos ou pontos de partida para um estudo qualitativo, que serão desenvolvidos posteriormente na Metodologia.

## 2. Metodologia

### Desenho da investigação

Nesta investigação, a partir dos objectivos gerais do curso de formação parental “NÓS Pais”, das directrizes/guias para acção do CAFAP e da recolha de informação na literatura científica da(s) área(s) temáticas, surgiram alguns “*sensitizing concepts*” (Blumer, 1954) que guiaram a concepção da investigação e a elaboração de instrumentos de recolha de dados, tais como as entrevistas. Nestes “*sensitizing concepts*” incluem-se: as competências parentais, nas suas vertentes realizadas e percebidas; o empowerment; o foco nas necessidades de desenvolvimento da criança; os factores familiares, contextuais e comunitários; a parentalidade positiva; a história de vida dos pais; a adaptação às necessidades dos utentes, os factores protectores presentes nos contextos de risco, a importância do apoio social nas famílias multidesafiadas, a parentalidade masculina, entre outros. Este estudo utiliza uma metodologia de triangulação entre diversos métodos de recolha e análise diferentes e complementares. O método quantitativo na sua vertente de recolha e análise de dados através de um instrumento de medida quantitativa e o método qualitativo de recolha e análise de dados através de uma entrevista semi-directiva inspirada nas estratégias da entrevista apreciativa, descrita posteriormente. Esta abordagem garante uma maior qualidade nas inferências e possibilita a oportunidade de integrar uma maior diversidade de perspectivas divergentes (Tashakkori & Teddlie, 2003). Neste estudo, foram utilizadas particularmente as triangulações de dados (a partir de duas fontes: utentes e técnicos) e de metodologia (qualitativa e quantitativa).

### 2.1.1 Mapa conceptual

Um mapa conceptual é uma representação gráfica dum conhecimento estrutural que procura descrever a forma como os conhecimentos prévios lhe deram origem. A técnica tem as suas origens na concepção (Ausubel, 1968) de que os conhecimentos anteriores são essenciais na aprendizagem (ou construção) de novos conceitos. Foi desenvolvida por Joseph. D. Novak que considerou que qualquer aprendizagem realmente significativa, envolve a assimilação de novos conceitos pelas estruturas cognitivas pré-existentes. A clarificação destas, através da representação gráfica das relações (*links*) que ligam os conceitos (*nodes*) entre si e formam o mapa conceptual, facilita a reconstrução de sentidos, essencial na geração de ideias e na comunicação, assim como agiliza a apreciação (avaliação) do nível de compreensão de fenómenos complexos. Como tal, esta investigação foi orientada através Mapa conceptual apresentado na Figura 1, ilustrando os vários momentos da investigação ao longo do curso, assim como as abordagens e estratégias que guiaram a investigação e que serão descritas posteriormente.

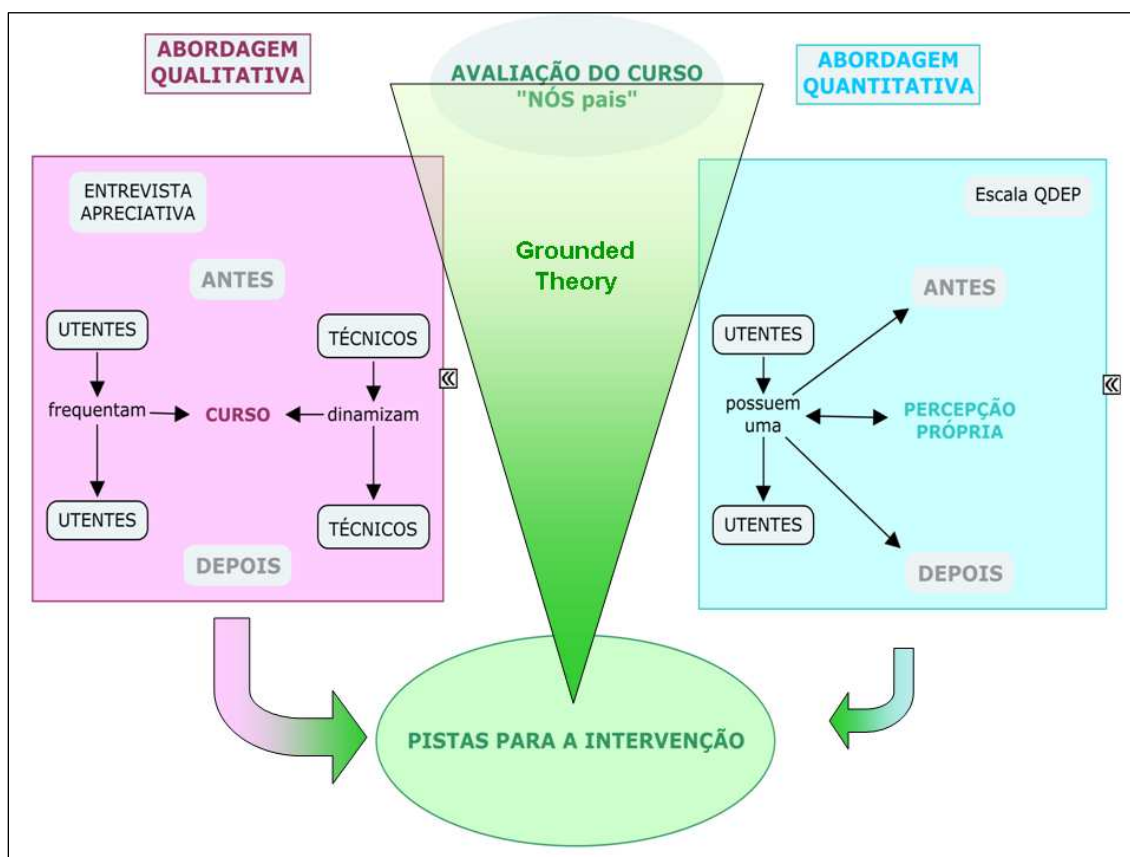


Figura 1. Mapa Conceptual

### **2.1.2 Abordagem de Investigação qualitativa**

A investigação qualitativa define-se como qualquer tipo de investigação que produza resultados através de métodos que não envolvam procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação, sendo que a maior parte da análise é interpretativa (Strauss & Corbin, 1967). Este é um processo de interpretação que visa descobrir conceitos e relações na informação recolhida, organizando-os num esquema teórico explicativo. Os métodos qualitativos são especialmente usados em investigações que visem compreender a natureza da experiência humana em situações específicas ou em investigações que visem explorar áreas do conhecimento pouco desenvolvidas onde se procura encontrar novo conhecimento (Stern, 1980, cit por Strauss & Corbin, 1998). Esta metodologia permite obter detalhes sobre fenómenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair através de métodos de investigação mais convencionais (Strauss & Corbin, 1967). As três componentes essenciais da metodologia qualitativa são os dados, os procedimentos que visam analisar e interpretar os dados e, por fim, a parte final que consiste nos relatórios escritos e verbais (Strauss & Corbin, 1998).

#### **2.1.2.1. *Grounded Theory***

A *Grounded Theory* foi originalmente desenvolvida por Glaser e Strauss (1967) influenciados pelas abordagens pragmáticas e interaccionistas, que abrem portas para a compreensão sobre a complexidade e variabilidade dos fenómenos relativos à interacção humana (Strauss & Corbin, 1998). Sucintamente, a *Grounded Theory* refere-se à teoria desenvolvida de forma dedutiva através dos dados (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), apresentando um quadro de referência para uma investigação qualitativa precisa (Charmaz, 2004). O investigador que utiliza a estratégia da *Grounded Theory* assume a responsabilidade do seu papel eminentemente interpretativo, incluindo, durante todo o processo, as perspectivas dos participantes. A *grounded theory* nasce de uma abordagem construtivista à epistemologia, que transforma as relações entre o objecto e o conhecimento científico (Glaser & Strauss, 1967; Tashakkori & Teddlie, 2003). A *grounded theory* visa, portanto, construir e não verificar a teoria. A construção da teoria opera-se sobre os padrões de interacção entre os vários tipos de unidades sociais e sobre os processos decorrentes da mudanças nas condições internas e externas, sendo que, para tal, a teoria baseada nesta metodologia é informada por um modelos paradigmático (Strauss & Corbin

1998), especificando as características particulares do fenómeno, permitindo, assim, torná-la preditiva quanto a fenómenos com características semelhantes.

## 2.2. Objectivos específicos

Os objectivos específicos desta investigação, a parti do objectivo geral proposto no ponto 1.4, são:

- 1) conhecer as expectativas dos utentes quanto à sua participação na formação parental;
- 2) recolher informação sobre a forma com os pais *relacionam* as suas experiências e desejos positivos da parentalidade com os objectivos e funções da formação parental;
- 3) avaliar a percepção do impacto do curso de formação parental, pelos participantes técnicos e utentes, em várias áreas, particularmente na competência parental, no desenvolvimento pessoal e nos recursos contextuais;
- 4) recolher informações, dos participantes e utentes e dos técnicos, que permitam conhecer percepções e expectativas sobre a parentalidade masculina, de forma a desenvolver estratégias para uma intervenção de eficácia acrescida, ao nível da parentalidade masculina.;
- 5) recolher informações, dos utentes e dos técnicos, que permitam conceptualizar pistas para uma intervenção de eficácia acrescida, ao nível da formação parental.

## 2.3. Participantes

A amostra de participantes foi composta por todos os participantes no curso de formação parental “Nós Pais”, promovido pelo CAFAP - Associação Nós, no total onze mães e um pai. O critério utilizado para inclusão na amostra foi a participação efectiva no curso de formação parental, ou seja, todos os utentes que completaram o curso com pelo menos 50 % de presenças, num total 26 sessões. A idade predominante dos participantes foi entre os 30 e os 39 anos (72.7%), embora estivessem também representadas as faixas etárias entre os 40 e os 49 anos (18.2%) entre os 20 e os 29 anos (9.1%). O nível de escolaridade na amostra foi de 27.3% para o primeiro ciclo, 9.1% para o segundo ciclo, 27.3% para o terceiro ciclo e 36.4% para o ensino secundário. Quanto à situação familiar, 54.5% dos participantes constituíam famílias monoparentais, 36.4% faziam parte de uma família intacta e apenas 9.1% pertencia a uma família complexa. A maioria dos participantes (54.5%) era constituída por pais de crianças em idade pré-escolar (27.3%), sendo que os restantes eram pais de crianças em idade escolar (9.1%), adolescentes (9.1%) ou pais de várias crianças em

idades diversas (27.3%). O número de filhos predominante nos participantes foi de dois filhos (54.5%), seguido de três filhos (27.3%) e, por fim, de um filho (18.2%). Cerca de 18.2% dos participantes tinham algum tipo de psicopatologia identificada e 27.3% dos participantes tinham dificuldades cognitivas identificadas. O motivo de sinalização para o curso foi predominantemente a negligência (36.4%), seguido dos maus-tratos físicos e dos problemas comportamentais dos filhos (ambos com 27.3%) e, por fim, as situações de maus-tratos psicológicos (9.1%). Quanto à sua situação laboral, a maioria dos participantes no curso “Nós pais” estava desempregado (63.6%), embora houvessem também participantes com empregos estáveis (18.2%), com empregos *part-time* (9.1%) e em situação de reforma (9.1%). Quanto à rede social secundária<sup>9</sup> dos participantes, a maioria (45.5%) estava envolvida com duas a quatro instituições ou entidades, sendo que os restantes participantes estavam envolvidos com quatro a sete (36.4%) ou com duas ou menos (18.2%) instituições ou entidades de apoio. Por fim, quanto à sua participação efectiva na formação parental, determinada pela assiduidade e contribuição durante a sessão, foi predominante uma participação moderada (54.5%) seguida de uma participação alta (27.3%) e baixa (18.2%).

Nesta investigação participaram ainda seis técnicos envolvidos no curso “Nós pais”, cinco mulheres e um homem, com uma média de idades de 30 anos. Estes participantes técnicos, constituídos por cinco técnicos efectivos da instituição e um estagiário, participaram de forma rotativa nas sessões do curso. Quanto às áreas de competência profissional e formativa, a equipa de técnicos era constituída por uma psicóloga e coordenadora de serviços, uma psicóloga, uma técnica de serviço social, uma jurista e agente de educação familiar, um técnicos de animação social e uma psicóloga estagiária.

#### **2.4. O instrumento quantitativo**

A escala “Parenting Styles and Dimension Questionnaire (PSDQ)” foi desenvolvida por Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (1995), a partir dos três estilos parentais sugeridos por Baumrind (1971) e amplamente estudados: Autoritativo, Autoritário e Permissivo, já descritos no enquadramento teórico. Esta escala surgiu como uma resposta à falta de instrumentos de aferirem as tipologias propostas por Baumrind, em 1971, particularmente com crianças em idade pré-escolar e pré adolescência, investigando também comportamentos específicos dentro de cada tipo proposto (Robinson et al, 1996). O PSDQ é composto por 62 itens, com resposta numa escala tipo Linkert. Destes 62 itens, metade

---

<sup>9</sup> Constituída pelas instituições ou serviços com quem se relacionam de forma recorrente (tais como hospitais, técnicos de apoio social, banco alimentar, entre outros).

corresponde ao comportamento e atitudes parentais do cuidador (mãe ou pai) que preenche a escala, e a outra metade corresponde à percepção do mesmo sobre os comportamentos e atitudes parentais de um segundo cuidador. No entanto, o questionário pode também ser utilizado em famílias monoparentais, pelo que nestes casos apenas se preenchem 32 itens. O factor ou dimensão Autoritativo é composto por 15 itens (inclui o afecto/envolvimento, a negociação, a participação democrática e a facilidade na relação), o factor Autoritário é composto por 12 itens (inclui a hostilidade verbal, a punição física, estratégias punitiva/não negociação e a directividade), e, por fim, o factor Permissivo é composto por 5 itens (inclui a indulgência, ignorar o comportamento e autoconfiança). O questionário está disponível nas versões “pais” e mãe”. Os estudos iniciais do PSDQ (Robinson et al, 1996, 2001) encontram de forma consistente os mesmo três factores em ambientes culturais diversos. A consistência interna, indicada através do Alfa de Cronbach, foi de .83, .81, e .65, para os factores Autoritativo, Autoritário e Permissivo, respectivamente. O estudo português de validação da versão portuguesa deste questionário (Questionário de Dimensões e Estilos Parentais – QDEP), foi desenvolvido Pedro, Carrapito e Ribeiro (2008), tendo encontrado para as mães uma Alpha de Cronbach de .744 e para os pais de .751. Os valores do Alpha de Cronbach encontrados no estudo português são: 1) Estilo Autoritativo(mães:.846; pais: .862); 2) Estilo Autoritário (mães:.703; pais:.676); e 3) Estilo Permissivo (mães:.387; pais:.481).

## 2.5. As entrevistas apreciativas

Decorrente das perspectivas supra mencionadas do modelo sistémico cujo foco é na competência das famílias (Ausloos, 2003) e na abordagem a psicologia positiva à parentalidade (Carr, 2004), surgem como estratégias de acesso à informação, alguns elementos ou linhas de acção do Inquérito Apreciativo. O Inquérito Apreciativo<sup>10</sup> foi desenvolvido nos anos 80, inicialmente por David Cooperrider, visando apreciar de forma sistemática e deliberada os temas positivos utilizando essa análise positiva para especular sobre o potencial e as expectativas para o futuro (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003). O IA é uma forma de indagação transformacional<sup>11</sup> que tem como objectivo localizar, ressalvar

---

<sup>10</sup> No original, Appreciative Inquiry. Como, segundo os autores originais, “inquiry” se traduz por “...um acto de exploração e descoberta; ...uma abertura a ver novas possibilidades e potenciais”, a autora propõe que uma tradução não literal, mas que espelha este conceito de uma forma mais adequada. A palavra “indagação” poderá substituir a tradução literal “inquérito”, embora para uma maior coerência, neste texto se utilize a fórmula mais conhecida em Portugal (Marujo et al, 2007). Fica no entanto aqui a sugestão

<sup>11</sup> O IA é orientado segundo seis princípios gerais (Cooperrider et al, 2003): 1) Princípio construcionista - 2) Princípio da simultaneidade – A indagação e a mudança são simultâneas, ou seja, a avaliação é já intervenção; 3) Princípio poético – A escolha de estudar o positivo, a co-autoria da história da

e iluminar as forças que dão vida à existência de uma organização. Implica trabalhar para uma visão comum, procurando de forma cooperativa o melhor das pessoas, das organizações e do mundo à sua volta. Segundo Marujo, Neto, Caetano e Rivero (2007), o IA é um novo modelo de gestão e implementação da mudança positiva nas organizações e comunidades, inspirado no pensamento do construcionismo social, de Keneth Gergen.

O IA organiza-se segundo um processo circular entre quatro fases concretas (Cooperrider, 2003; Marujo, 2007): 1) Discovery (Descoberta/Apreciar): procura de sucessos, explorando a experiência mais positiva e o que é mais valorizado; 2) Dream (Sonho/Ideal) – imaginar o futuro de forma positiva, elicitando temas chave, amplificando o positivo imaginado e as possibilidades de futuro geradas na primeira fase; 3) Design – (Delineamento/Determinar): construção colaborativa de imagens positivas do futuro que dá nesta fase origem a *proposições provocativas* que ilustram o sonho organizacional e 4) Destiny – (Construção/Criar) – alinhamento da realidade actual com as proposições provocativas<sup>12</sup>, num sentido colectivo de objectivos, execução de actividades e compromisso conjunto, resultando numa fase contínua do processo que o devolve à sua primeira fase. Embora este estudo utilize estratégias do IA, não é objectivo do estudo ser um exemplo de uma iniciativa que cumpra todos os requisitos do IA. De qualquer forma, os seus fundadores apelam também que o IA não seja tratado como uma receita a seguir, mas sim como uma aventura e especialmente uma quadro de referência (Cooperrider et al, 2003) pelo que se poderá adaptar às necessidades da organização ou projecto de intervenção. Com tal, foram aproveitadas as estratégias do IA que mais se adequam a uma avaliação deste tipo, com todos os seus constrangimentos inerentes<sup>13</sup>

A título de exemplo, a entrevista apreciativa, como proposta por Cooperrider et al (2003), tem o seu foco principal na primeiras duas fases do processo acima descrito,

---

organização; 4) Princípio antecipatório – A imaginação e o discurso positivo sobre o futuro são os recursos mais importantes para gerar a mudança construtiva; 5) Princípio positivo – O *momentum* de mudança requer uma grande quantidade de disposição positiva e de vinculação social, assim como sentimentos como a esperança, a inspiração e a co-construção; e 6) Princípio da totalidade – todo o sistema pode ter voz no futuro.

<sup>12</sup> As proposições provocativas são então a ponte entre o *que é e o que pode ser*, um desafio ao status quo, fundamentado no ideal. São desejadas, afirmativas e expandem a zona de desenvolvimento proximal, espelhando a participação, continuidade, novidade e transição de todo o processo (Cooperrider, 2003)

<sup>13</sup> Nomeadamente: 1) os participantes do curso alvo desta investigação ainda não eram um grupo estabelecido no início da investigação; 2) alguns participantes estavam particularmente ciosos da sua privacidade, pela percepção do serviços como tendo um carácter judicial, pelo que as intervenções iniciais em grupo contaram com uma participação reticente; 3) o investimento de tempo e de recursos humanos necessário a uma execução tradicional do processo do IA seria demasiado elevado tendo em conta a falta de recursos humanos do próprio serviço; 4) O tempo da investigação é diferente do tempo da intervenção investigada; e 5) Apesar de ter algumas ambições transformativas, esta investigação têm um carácter marcadamente exploratório, pelo que a adaptação de algumas estratégias do IA surge como mais exequível do que o processo tradicional

encorajando os participantes a usarem histórias e exemplos, evocando valores, descobrindo temas e desenvolvendo uma comunicação empática com o entrevistado. As questões focam-se no tópico afirmativo previamente escolhido de forma colaborativa. No entanto, para esta investigação e pelos motivos supramencionados, optou-se por incluir questões sobre as primeiras três ou mesmo as quatro fases do processo (4D's) nas entrevistas apreciativas, embora não deixando de parte algumas etapas importantes do processo como a discussão e a devolução de proposições apreciativas, ou seja, o ciclo dos 4D's, tal como proposto por Cooperrider (2003) **não se esgota** nas entrevistas apreciativas e estas etapas terão a sua continuidade após a apresentação desta investigação, por constrangimentos temporais, institucionais e relacionados com os participantes da investigação.

A construção dos guiões (*Vide Anexo VI*) reflectiu, de forma adaptada, as quatro fases do IA, sendo que, para a primeira entrevista, de carácter mais exploratório, cada uma destas quatro fases foi constituída por uma média de três perguntas. Nem todas as questões apreciativas foram utilizadas em cada entrevista, já que as entrevistas de carácter semi-estruturado com perguntas tendencialmente abertas que promoviam a reflexão, permitiram que os participantes respondessem extensa às primeiras perguntas, sendo que quando tal não acontecia, as restantes perguntas eram colocadas para assegurar a homogeneidade das temáticas exploradas. Cada entrevista demorou cerca de 30m. Para a segunda entrevista, que reflecte um carácter mais analítico sobre o percurso do grupo de formação parental, foram utilizadas as mesmas fases, embora cada uma destas tenha sido constituída por menos perguntas, tornando a entrevista mais curta, tendo durado, em média, cerca de 20 minutos. Os quatro guiões produzidos (para utentes e para técnicos, para entrevistas iniciais e finais) foram validados com colegas e com utentes e encontram-se em anexo (*Vide Anexo VI*)

Nas entrevistas iniciais aos utentes, foi preenchida individualmente um questionário sobre as preferências relativas aos temas propostos a tratar na formação parental, havendo também a oportunidade de sugerir novos temas (*Vide Anexo VIII e IX*)

## **2.6.Procedimentos**

Nesta investigação foram realizadas duas entrevistas, a primeira num intervalo de duas semanas antes do início do curso de formação parental e a segunda cerca de uma semana antes do final do curso. No início de cada entrevista, e para que os participantes pudessem dar o seu consentimento informado, cada participante foi informado dos objectivos gerais do estudo, das instituições responsáveis pelo estudo (CAFAP/Nós e FPCEUL), do carácter

confidencial da informação recolhida (*Vide Anexo X*), do carácter voluntário da participação no estudo e do facto de não haverem respostas certas ou erradas (APA, 2001). Optou-se por não gravar as entrevistas através de mecanismos audiovisuais, já que muitos dos participantes, por terem processos a decorrer nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e por percepcionarem a instituição como *para-judicial*, se sentiram intimidados por registo mais oficial do seu testemunho. Como tal, construiu-se uma folha de registo que permitisse anotações relevantes de informação recolhida durante a entrevista e que salvaguardasse a sua confidencialidade, através da codificação das folhas de registo (*Vide Anexo VII*).

Houve dois momentos de devolução de informação aos participantes ao longo do processo de avaliação da formação parental, cada um após ambos os conjuntos de entrevistas, iniciais e finais. No primeiro momento, foram devolvidas, em grupo, informações relativas aos temas que os participantes indicaram como preferidos, assim como uma visão apreciativa geral sobre as suas expectativas positivas sobre o curso (*Vide Anexo IX*). Os resultados globais e específicos desta investigação serão também devolvidos aos participantes. As entrevistas decorreram nas instalações do CAFAP, numa sala com privacidade. As entrevistas foram todas realizadas pela investigadora e efectuadas de forma individual.

O questionário de estilos e dimensões parentais (Pedro et al, 2008) foi aplicado em dois momentos, o primeiro no início do curso de formação parental, em Janeiro, e o segundo, em Maio, cerca de uma mês antes do final do curso. Os questionários foram aplicados tanto em grupos como individualmente (já que alguns dos participantes, pelas suas baixas habilitações literárias, tiveram de ser acompanhados no seu preenchimento). O consentimento informado foi recolhido (Ver anexo), de forma prévia à aplicação, incluindo as informações recomendadas pela APA (2001) – tema, objectivo geral, carácter voluntário e confidencialidade. Apesar de este estudo contar com 11 participantes, apenas foram completadas 9 escalas em ambos os momentos de avaliação, já que um dos participantes recusou o preenchimento e outro participante deixou de frequentar o curso, não podendo por isso completar o questionário no momento final da avaliação, pelo que os seus dados não foram incluídos.

## **2.7. Análise dos dados**

A análise do QDEP (REF), seguiu três procedimentos: 1) análise das percentagens de cada estilo, para cada participante, nos momentos iniciais e finais; 2) análise da diferença dos estilos de cada participante, entre os momentos iniciais e finais; 3) análise item a item, para cada participante, de forma a perceber quais os pontos fortes e fracos dentro de cada estilo, nos dois momentos de avaliação. Devido á dimensão da amostra e a constrangimentos na recolha dados, outros tipos de análise estatística foram impossibilitados. Com auxiliar de análise, foi usado o software estatístico de análise de dados SPSS 15.0.

Na análise das entrevistas, seguindo um método contínuo de comparação, (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), determinados temas emergem da análise de dados, a partir dos quais se faz uma categorização, que permite o surgimento da teoria (Bowen, 2006). A codificação foi feita de três formas (Flick, 2005): 1) codificação aberta, através da exploração inicial dos dados, identificando e conceptualizando os processos observados; 2) codificação axial, pela ligação entre categorias que incluem fenómenos, interacções e contextos; e 3) codificação selectiva, onde se escolhem as categorias centrais de carácter inclusivo. Desta forma, através da análise exhaustiva das entrevistas realizadas e através do programa de análise de dados qualitativos N6 QSR, foi possível identificar temas emergentes e, através de uma leitura transversal dos dados, criar categorias inter-relacionadas, construindo assim uma rede de *nodes* que culmina em conceitos descritivos baseados nos dados (*Vide Anexo XI*)

### 3. Resultados

#### 3.1. Descrição dos resultados qualitativos

##### 3.1.1 Utentes: Entrevista inicial

Para a **primeira fase**, relativa ao que **mais apreciavam na sua vivência da parentalidade**, os participantes ressaltam as competências parentais (10), particularmente no que se refere à percepção (10) - de competência (7) – “..*consigo pôr as minhas filhas felizes..*”; “..*sou uma super-mãe..*” de papel parental (7) “...*ver que está sempre limpo e com alimentação*”; “*A minha maior qualidade é ser responsável e levar este papel [parental<sup>14</sup>] a sério*”; “*Acompanhar o desenvolvimento enquanto pequenos*”– e ao envolvimento (11), destacando-se aqui as questões relacionadas com a proximidade (7)

---

<sup>14</sup> A utilização de parêntesis rectos indica a inserção de palavras chave, pela aurora deste texto, de forma a clarificar o discurso do participante.

“*estar presente em todos os momentos, nos momentos difíceis, nas coisas mais pequenas*”, sensibilidade (7) às necessidades dos filhos “*estar atenta*”; “*falar com eles*”; “*Atenção ao desenvolvimento*”; responsabilidade (7) “*não é um boneco, é uma pessoa com necessidades*”, e afecto (7) “*dar miminhos todos os dias, assim ficam todos felizes*”, e, ainda, as estratégias (7) de gestão do comportamento(3) – “*...quando levanto a voz...*”, “*..eles escolhem o que querem comer, com limites*” - a autonomia (2) “*liberar (sic) sem faltar ao respeito.*” e as actividades (3) “*brinco com eles muitas brincadeiras..estou activa 24h por dia*”. Quanto ao desenvolvimento pessoal (4), os utentes atribuem-lhe menor importância, destacando no entanto as questões relativas à autonomia (3). Nesta fase, os utentes atribuem também uma importância reduzida aos recursos contextuais (3), destacando no entanto as necessidades básicas (2) “*dar o essencial: comer, vestir e calçar*”.

Para a **segunda fase** da entrevista, relativa a “**como seria o ideal na sua família e neste curso em que vai participar?**”, os utentes destacam de forma muito próxima os factores relacionados com a competência parental (10) e com os recursos contextuais (9), sendo que atribuem uma importância moderada factores relativos ao desenvolvimento pessoal (7). Na competência parental (10), o foco dos utentes surge particularmente no factor do envolvimento, ressaltando a sensibilidade (6) “*aumentar a sensibilidade às necessidades dos meus filhos*”; “*aprender sobre a adolescência*”, responsabilidade (7) “*arranjar um trabalho para poder dar um futuro melhor*” “*é difícil a formação afectiva [do filho]*” e estratégias (7) com predominância para a autonomia (3) “*vou fazer o possível para manter a dependência [do filho]*” e a gestão do comportamento (3)– “*Situações de bullying*”; “*estarem mais calmos em termos de comportamento*”; “*Estratégias de comportamento e alimentação*”. Com uma importância elevada surgem também os factores associados aos recursos contextuais (9), com um marcado destaque para as necessidades básicas (7) “*Gostava de ter mais comida*”; “*melhor habitação*”; “*o único problema que temos é financeiro*” seguido pelos recursos comunitários (4) “*integração em equipamento de infância*”; “*que o mais velho fosse para a escola*”; “*arranjar um trabalho para o futuro dele*” e pelo apoio social (3) “*partilhar experiências*”; “*situações semelhantes e outras ideias*”; “*ouvir os problemas dos outros e tentar ajudar os outros a resolverem os seus problemas*”; “*Sessões divertidas...que a vida não é só tristezas*”. Com um destaque moderado, surge ainda o factor do desenvolvimento pessoal (7), onde surge o domínio das questões relacionadas com o projecto de vida (4) “*trabalhar em arranjos florais ou em creches*”; “*Terminar o 9º ano*”.

Quanto à **terceira fase**, sobre **como poderá o ideal explicitado na segunda fase ser conseguido**, os utentes atribuem uma importância moderada a cada uma das três categorias principais. Na competência parental (7), destacam o envolvimento, nas suas componentes de responsabilidade (4) “*levar isto a sério, focar nos filhos*” e estratégias (5). Quando às estratégias, referem-se particularmente à autonomia (2) “*Vê-lo orientado*”; “*outras formas de ser protectora sem ser carrasco*” e à gestão do comportamento (3) “*usar a ameaça.*”; “*outros métodos de disciplina*”. Nos recursos contextuais (7), os utentes ressaltam maioritariamente o apoio social (5) “*Ter um diálogo entre todos...conversar*”; “*Boa convivência com os outros pais*”, enquanto no desenvolvimento pessoal (6), os utentes sublinham a importância do projecto de vida (3) “*Começar uma vida diferente*”; “*requalificação profissional*” e da valorização (4) “*tirar relações que valem a pena porque a pessoa transforma-se*”; “*perceber o que posso aprender mais sobre isso [cuidar dos filhos]*”.

### 3.1.2. Utesntes: Entrevista final

Na primeira **fase**, sobre “**o que correu melhor no curso**”, os participantes sublinharam de forma preponderante as questões relativas aos recursos contextuais (10) e ao desenvolvimento pessoal (9), atribuindo uma importância moderada às questões relacionadas com a competências parentais (7). Nos recursos contextuais, os participantes referiram de forma principal o apoio social (10) “*senti-me bem integrada*”; “*o grupo agora é como uma família*”; “*camaradagem*”. Quanto ao desenvolvimento pessoal (9) “*tocou-me muito a parte do desenvolvimento pessoal...emocionou-me*”, os participantes sublinharam as questões relativas à sua história pessoal (6) “*lembrar coisas boas do meu percurso de vida*”, assim como temas relativos à sua gestão emocional (3) “*lidar com as emoções e gerir melhor as coisas*” e valorização(3) “*gostei muito da sessão de desenvolvimento pessoal porque fui eu que escrevi o poster, fui eu que o fiz e fiquei orgulhosa*”. Nas competências parentais (7) os participantes referiram o envolvimento (5), destacando a sensibilidade (3) “*Somos pais, há coisas que nos passam ao lado nas atitudes [e] significados, é necessário sermos chamados à atenção*” e as estratégias (5), particularmente as estratégias relativas às actividades (3) desenvolvidas com os filhos “*ponho em prática o que aprendo e dá resultado*”

Na **segunda fase**, relacionada com “**o que mudaria no curso para ser ideal?**”, os participantes indicaram maioritariamente questões relacionadas com os recursos contextuais (7), particularmente o apoio social (7) “*mais diálogo e confiança uns com os outros*”; “*ouvir e saber ouvir*”; “*perder menos tempo com outras conversas*”. Quanto à mudança, atribuíram

uma importância também moderada ao desenvolvimento pessoal (6), destacando aqui a gestão emocional (6) “*algumas pessoas precisam de ser acompanhadas antes, durante e depois da sessão*”; “*dar um tempo pequeno e contado a cada uma para questões mais pessoais em cada sessão*”, “*sessão de relaxamento*” e uma importância reduzida relativamente às competências parentais (4), onde destacaram questões relacionadas com o envolvimento (4), particularmente quanto à responsabilidade (2) “*diminuir a distancia pais – creche...ficávamos a saber como é que os nossos filhos eram tratados*”, proximidade (2) “*mais participação das crianças nas actividades com os pais*” e estratégias (2).

Na **terceira fase**, relacionada com “**em que é que este curso a/o ajudou**”, os participantes referiram especialmente as questões relativas às competências parentais (8), ressaltando o envolvimento (8), nas suas vertentes de sensibilidade (7) às necessidades dos filhos “*estou mais atento*”, “*compreendê-los melhor*” e de estratégias (7) de gestão do comportamento (6) “*Ter mais paciência com ele quando não se porta bem, como está doente não posso exaltá-lo como dantes, gosto mais assim*” e de comunicação (4) “*ajudou-me bastante na lidaçã (sic) com os meus filhos...porque eles têm idades muito diferentes*”. Atribuíram um peso reduzido a questões relativas ao desenvolvimento pessoal (5) destacando, no entanto, a gestão emocional (5) “*mais calma, relativamente a tudo*”, “*fiz um processo diferente...foi uma dura luta psicológica*”; e aos recursos contextuais (2) ressaltando aqui o apoio social (2) “*aprender com as experiências de outras pessoas*”.

Na **quarta** e última fase, onde se procurou perceber “**porque é que valeu a pena participar no curso?**”, os participantes indicaram as competências parentais (6), particularmente o envolvimento (4) no que se refere à sensibilidade (4) às necessidades dos filhos “*por eles vale sempre a pena aprender para melhor saber o que está mal e mudar*”, e estratégias (2) de gestão do comportamento (1) e comunicação (1) “*se calhar antes continuava a dar umas palmadas mais valentes...agora converso mais com eles*”; os recursos contextuais (5) com relevância do apoio social (5) “*as experiências de uns ajudam os outros também*”; “*o que nós dizemos não sai daqui*”; “*fica sempre aquela amizade*” e o desenvolvimento pessoal (3), particularmente quanto à sua gestão emocional (2) “*uma distração para a cabeça...não pensar nos problemas..viver um ambiente mais calmo*”; “*a minha infância foi levar porrada e nunca desabafei*”.

### 3.1.3. Técnicos: Entrevista inicial

Nas entrevistas iniciais, os técnicos atribuíram, na **primeira** fase, quanto à **experiência positiva nos anteriores cursos de formação parental**, igual importância ao desenvolvimento pessoal (5), aos recursos contextuais (5) e à planificação e execução (5), atribuindo uma menor importância às competências parentais (3). Quanto ao desenvolvimento pessoal (5), deram relevância à gestão emocional (4) “*aliviar a tensão...auto-regulação interna*”, “*...desbloqueou algumas coisas*”, embora também indicassem a história pessoal (2) “*falar de coisas pessoais...fazer luto*”. Quando aos recursos contextuais (5) referiram essencialmente o apoio social (5) “*encontro e partilha entre pessoas com dificuldades semelhantes*”, “*criar laços entre elas*”, “*espírito de grupo*”. Na planificação e execução (5) referiram as experiências práticas (5) “*aborrecem-se menos porque estão todos a falar e a ouvir*”, “*é bom quando põe em prática algumas situações, mesmo que não fique assimilado para o futuro*”; o investimento (3) “*economia de intervenção*”; a triagem (2) “*solução de compromisso entre diferentes capacidades*” “*mesmo as que monopolizam a conversa trazem benefícios para os outros*” e a participação (2) “*empenham-se muito nas actividades...conseguem aproveitar o tempo*”. Por fim, quanto às competências parentais (3), referiram o envolvimento (2), particularmente quanto à responsabilidade (1) e às estratégias (1) “*dinamizar de forma a que as pessoas saiam daqui com a sensação que as coisas estão a acontecer de facto*”.

Quanto à **segunda** fase, relativa a “**como seria o ideal deste curso a iniciar?**”, os técnicos referiram principalmente a planificação e execução (6), nos seus aspectos de triagem (4) “*que não tenham problemas de ansiedade graves*” “*que fossem saudáveis física e psicologicamente*”, “[*mais*] parentalidade masculina”, participação (4) “*que chegassem à sessão com propostas e sugestões que fossem mais directivas*”, “*que se envolvessem mais rapidamente*” “*que os [pais] homens viessem mais*”, “*virem todas as pessoas a todas as sessões*” “*recompensas por sessão, que fossem úteis e relacionadas com o tema*”; e experiências práticas (4) “*em vez de ter uma mãe a dizer que tinha experimentado uma solução, teria 50% das mães a dizerem-se isso e que tinha resultados*”, “*que houvesse condições para aplicações mais práticas (cozinha, casa, mudar a fralda)*”. Referiram ainda aspectos relacionados com o desenvolvimento pessoal (4), particularmente quanto à gestão emocional (4) “*se não houvesse peripaqes (sic) era bom*”, autonomia (2) “*que continuassem a fazer ginástica de livre vontade*”, “*era bom virem por si próprias com iniciativa como num grupo de auto ajuda*”, valorização (1) “*transmitir positividade funciona*”, e motivação (1) “*reforçar o desempenho é bom...aumentar a auto-estima pode*

*ajudar*”. Por fim, os técnicos ressaltaram o apoio social (3) “*auto regulação do grupo...ajudarem-se uns aos outros*” e os recursos comunitários (2) “*bilhetes pré comprados para o transporte...mais saídas ao teatro, filmes, [sítios] relacionados com o ser mãe*”, “*criar parceria com colectividade para uma aula de ginástica...espaço para ensinarem aos filhos o que aprendem*” que se incluem nos recursos contextuais (4)

Na **terceira fase**, onde se questionava “**como pode esse ideal ser conseguido?**”, os técnicos referiram principalmente questões relativas à planificação e execução (6), nas suas vertentes de continuidade (4) “*todo o curso ser direccionado para a construção de um projecto..fruto do que já foi trabalhado conjuntamente, senão é chegar ao fim com um vazio*”, investimento (5) “*ter mais tempo..mais preparação...mais reflexão*” “*posso fazer muita coisa*”, experiência prática (5) “*para a gestão do comportamento era importante mostrar sketches de situações reais, interacções positivas e negativas para a partir da observação gerar discussão*” e participação (3) “*colaboração, interesse... assiduidade ...tornar as sessões mais interessantes para aumentar a motivação*”. Referiram-se ainda aos recursos comunitários (5), particularmente no que se refere ao apoio social (5) “*aprofundar a rede de suporte..*”; “*a grande necessidade delas é falar*”; e aos recursos comunitários (2) “*se existisse como uma resposta mais associada a outras ajudava muito*” “*aprofundar...os recursos da comunidade*”. Por fim, indicaram questões relativas ao desenvolvimento pessoal (3), quanto ao projecto de vida (2) e à história pessoal (2) “*reflectir e crescer enquanto pessoas*”, assim como às competências parentais (2), nas suas vertentes relacionadas com as estratégias (1) de envolvimento (2) “*pôr as mães...sozinhas numa tarefa e filmar, numa tarefas conjunta com os filhos*”.

#### 3.1.4. Técnicos: Entrevista final

Nas entrevistas finais, nas questões da **primeira fase**, sobre “**o que tinha corrido melhor neste curso?**”, os técnicos deram particular relevância às questões de planificação e execução (5), especialmente quanto à participação (4) “*foi um grupo com elementos muito importantes que contribuíram muito*”, “*participação muito assertiva*” “*estavam muito envolvidos nas actividades*”, às experiências práticas (2) “*a líder do grupo...experimentava o que aprendia, quer funcionasse ou não*” e à continuidade (2) “*surgiu a ideia de fazer uma ficha de situação problema [gestão do comportamento] e aceitaram muito bem [tornou-se um ritual a cada sessão]*”; e às questões sobre recursos contextuais (4), particularmente ao apoio social (4) “*começaram espontaneamente a partilhar*” “*puxavam uns pelos outros*”.

No entanto, indicaram também temas relativos às competências parentais (2) - nos temas de estratégias (2) “*o pai cumpriu a tarefa e foi à feira do livro comprar um livro e leu um história ao filho*” de envolvimento (2), afecto (1) e proximidade (1) e ao desenvolvimento pessoal (1) – na vertente de gestão emocional (1) “*abstraiam-se dos problemas e relaxavam...é algo que precisavam*”.

Nas questões da **segunda fase**, sobre “**o que mudar para ser ideal?**”, os técnicos ressaltam maioritariamente a planificação e execução (6) nas vertentes de experiências práticas (6) “*técnica de vídeo*”, “*mais saídas ao exterior...ficavam encarregues de conhecer e depois eram os guias da visita*”, “*horários conjuntos para actividades com os filhos*”, e participação (4) “*envolvê-los na preparação de sessões*”; “*haver uma forma de motivar a assiduidade*”, “*trabalhos de grupo em que apresentassem temas*” “*mais pais homens*”. Destacam ainda o desenvolvimento pessoal (4) “*experimentar duplicar o curso reforçando as questões da parentalidade e separadamente as do desenvolvimento pessoal*” – na vertente de gestão emocional (3) “*momentos de relaxamento*”; e os recursos contextuais (2) – nas vertentes de apoio social (2) e dos recursos comunitários (4), como “*parcerias*”, “*dinheiro para transportes*”, “*espaços que possam dar a conhecer aos filhos*”, “*para as enraizar mais no tecido da comunidade e para estabelecerem contactos*” .

### 3.1.5. Parentalidade masculina

No âmbito das questões relacionadas com a forma de **trazer mais pais homens para o curso de formação parental**, os técnicos referem de forma determinante a experiência positiva (5) “*actividades que lhes interessem...nada melhor que um pai para convidar outro pai*”, “*sessões mais práticas*”, “*e porque não um grupo de homens?*”, “*adaptar os temas que lhes fazem mais sentido a eles*”, o envolvimento prévio (5) “*aproveitar os pais que já temos e envolvê-los muito antes do curso, em pequenas actividades aqui*”; “*estratégias especificar para os chamarmos cá pontualmente e...adquirirem outra perspectiva do serviço*”; “*envolver...desde o principio da intervenção porque se calhar muita da culpa é nossa, fazemos muitas actividades dirigidas às mães*”, “*fazer dois dias só para homens e só depois juntar as mães*”, personalizar a necessidade (4) “*eles também devem ter muito para dizer*”, “*são diferentes, focar essa especificidade*” e o papel parental (3) “*responsabilizá-los por áreas específicas do desenvolvimento...como o brincar*”; “*valorização de si enquanto pai*”. Já os utentes referem como particularmente relevante para esta questão a experiência positiva (6) “*precisam de um incentivo*”, “*uma surpresa*”, “*convite a estimulá-*

los do curso, numa cartinha dizer... [que] vai ser divertido...sabemos isso pela experiências dos homens que já participaram”, embora sublinhando também a importância da personalizar a necessidade (3) “mostrar interesse pessoal”, “escrever uma carta dizendo que a participação dos homens é essencial para que o curso se realize...que é necessário ter pelo menos metade de participantes masculinos” e do papel parental (3) “apelar ao sentimento de serem pais”, “tomarem consciência do papel de pai”.

Nas entrevistas finais aos utentes, estes referiram que **o que tinha sido melhor na participação masculina no curso de formação parental**, foi o papel parental (7) – nas vertentes de sensibilidade às necessidades (4) “faz-nos [pais homens] reparar nos pormenores que nos passam ao lado” “convém aprenderem novas experiências para lidarem com os filhos” e gestão emocional (2) “é importante para serem mais calmos e compreensivos”, “quando têm problemas perceber que podem aprender coisas do mundo lá fora”; e a necessidade (7) “é mais importante para nós, homens, porque os homens também têm que estar presentes e ajudar”, “os homens têm ideias importantes a transmitir”, “os pais também têm opinião e mais experiências” Quanto à **participação masculina ideal no curso**, referiram a participação igualitária (6) “metade homens, metade mulheres”, “participação igual à das mulheres”, “participarem nas actividades...como uma mãe” e a verbalização (4) “expressarem opiniões”, “falarem”, “fazerem perguntas”, “contar histórias”, “quererem saber mais”, e “variedade de opiniões”.

### 3.2. Descrição dos dados quantitativos

Através da análise do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – QDEP (Robinson et al, 1995), observou-se que o estilo parental predominante em todos os participantes (utentes), em ambos os momentos de avaliação, é o estilo Autoritativo seguido pelo estilo Autoritário, e por, fim, pelo estilo Permissivo (*Vide Anexo I e II*). Quanto à média percentual, no momento inicial da avaliação os participantes apresentam para os estilos Autoritativo, Autoritário e Permissivo, respectivamente, as médias de 83,2%, 35,1% e 32.9%. No momento final de avaliação, os participantes exibem uma média percentual para os mesmo estilos de 86,5%, 35,2% e 44.4% (Autoritativo, Autoritário e Permissivo).

. Quanto à magnitude das diferenças encontradas entre os dois momentos de avaliação, final e inicial (*Vide Anexo III*), foi considerando que uma diferença de 6 pontos de cotação seria considerada uma diferença com significado, por se entender que esta

corresponderia a uma resposta com pontuação máxima (5 pontos) mais um ponto, de forma a não penalizar os participantes apenas com base numa única resposta. Desta forma, foram encontradas diferenças com significado para seis participantes, dos nove que completaram a escala em ambos os momentos de avaliação (*Vide Anexo III*). Dos seis participantes que revelaram diferenças com significado, quatro mostraram uma mudança positiva entre os dois momentos de avaliação, sendo que: 1) um participante aumentou a sua pontuação no estilo Autoritativo (+13) e diminuiu a sua pontuação no estilo Autoritário (-8); 2) dois participantes aumentaram a sua pontuação no estilo Autoritativo (+9 e +6); e 2) um participante diminuiu a sua pontuação no estilo Autoritário (-7). Dos seis participantes que revelaram diferenças com significado, dois mostraram uma mudança negativa entre os dois momentos de avaliação, tendo um aumentado a sua pontuação no estilo Autoritário (+9) e o outro diminuído a sua pontuação no estilo Autoritativo (-8). Para os restantes três participantes, não houve alterações com significado quanto ao questionário aplicado. Para todos os participantes, o estilo Permissivo não mostrou alterações com significado entre os dois momentos ( a variação máxima entre as pontuações nos dois momentos foi de 3 pontos).

Quanto à análise dos pontos fortes e fracos (*Vide Anexo IV*), verificou-se que, dentro do estilo **Autoritativo**, uma elevada percentagem de pais (entre 80-100%) respondeu “muitas vezes” ou “sempre” aos itens 1, 7, 14 e 12, relativos aos Afecto/Envolvimento, considerando-se por isso um ponto forte. Quanto aos itens 25, 11, 31, relativos à Negociação, uma elevada percentagem de pais (entre 80-100%) respondeu “muitas vezes” ou “sempre”, considerando-se por isso um ponto forte. Já na vertente de Participação democrática, apenas 60% a 70% dos participantes responderam “muitas vezes” ou “sempre” aos itens incluídos (3,9,22,18), pelo que se considera um ponto a melhorar

Quanto ao estilo **Autoritário**, uma elevada percentagem de pais (90%-100%) respondeu “nunca” ou “algumas vezes” aos itens 2, 6, 16, 32 e 13 relativos à Punição Física e à Hostilidade Verbal, considerando-se por isso um ponto forte. Uma percentagem muito baixa de pais (40%), respondeu “nunca ou algumas vezes” ao item 30, relativo à Directividade, pelo que se poderia considerar um ponto a melhorar.

No estilo **Permissivo**, não foram encontrados valores passíveis de consideração como um ponto forte ou a melhorar.

#### 4. Discussão

Ao longo da investigação, o contacto com os participantes do curso “NÓS Pais”, pais e técnicos, e a posterior análise dos dados, revelou expectativas, crenças e sentimentos que ilustram um impacto com significado.

A partir da leitura da análise dos dados qualitativos, alguns pontos importante surgem de forma consistente. De forma a facilitar a reflexão, estes pontos serão organizados segundo os momentos de avaliação, os participantes (utentes e técnicos) e as fases utilizadas nas entrevistas.

#### Os Pais...Antes do curso

No momento inicial, antes da formação parental ter começado, os pais consideraram que aquilo que já existia de positivo eram essencialmente as suas competências parentais, mostrando uma elevada percepção de competência parental, nas suas vertentes de envolvimento, proximidade, sensibilidade, responsabilidade, afecto e estratégias. No desenvolvimento pessoal e dos recursos contextuais, revelaram maiores dificuldades, particularmente no que diz respeito à sua própria autonomia e às necessidades básicas, algo que seria já esperado pela situação de precariedade socioeconómica em que a maioria destes pais se encontravam. Quando ao que sonhavam como ideal, os pais sublinharam questões relativas à competência parental e aos recursos contextuais, ressaltando o desejo de responder de forma mais apropriada às necessidades dos filhos, algo que não estaria só dependente dos próprios mas também dependente de uma melhoria nas questões relacionadas como as necessidades básicas (i.e. rendimento e habitação). Quanto à forma como conseguir atingir esse ideal, surge aqui a importância dada ao apoio social e especificamente à partilha de experiências entre pais e ao convívio. Para além desta questão, surge ainda o desejo de encontrar novas estratégias de gestão do comportamento dos filhos. Os pais iniciaram então o curso com uma elevada percepção de competência parental, com a noção de que a falta de recursos materiais influenciava de forma negativa a sua competência parental e com o desejo de conseguirem melhorar a sua situação económica através do projecto de vida, partilharem experiências com os outros pais e passarem momentos positivos no curso.

#### Os Pais...Depois do curso

No final do curso, os pais participantes apreciaram as contribuições nos três níveis, competências parentais, desenvolvimento pessoal e recursos contextuais, salientando a importância de terem desenvolvido o seu apoio ou rede social, explorado as questões da sua

história pessoal e gestão emocional e de terem desenvolvido o seu envolvimento parental, particularmente no que se refere às estratégias e actividades na relação com os filhos. Relativamente ao que poderia ser melhorado no curso, destacam essencialmente uma maior ênfase no apoio social, na gestão emocional e na proximidade com os filhos, no que se refere à participação das crianças em algumas sessões. Referindo-se às contribuições específicas do curso para a melhoria da sua situação, os pais salientam as questões relacionadas com a sensibilidade às necessidades dos filhos, a gestão do comportamento dos filhos, a gestão emocional e o apoio social. Por fim, os pais participantes consideraram que o curso valeu a pena por aumentarem a sua sensibilidade às necessidades dos filhos, pelo apoio social e pela gestão emocional. Estes três factores, sublinhados como essenciais por estes pais, referem-se a vários níveis da metáfora ecológica (Kelly, 1966): às características pessoais dos pais como indivíduos (nível ontogénico), ao microsistema (interacções pais filhos) e ao mesosistema (suporte social). A questão do apoio social, que surgiu como tema transversal à maioria das entrevistas, reflecte a importância e a significância do tema para estas famílias, tendo um impacto coerente também com outros programas de formação parental (Barber, 1992).

#### Os Técnicos...Antes do curso

Quanto aos técnicos, iniciaram a participação no curso ressaltando diversas crenças como valor do curso de formação parental, naturalmente informadas com a experiência prévia noutros cursos anteriores. Destacaram o foco na gestão emocional e na história de vida dos pais, no apoio social, na possibilidade dos pais encetarem experiências práticas no curso e no envolvimento parental. Imaginando como seria o curso “NÓS Pais” ideal, os participantes técnicos salientaram um curso com uma triagem cuidadosa no que se refere a participantes com psicopatologia, uma participação assiduidade elevadas (destacando um maior número de participantes masculinos), sessões com elevada componente prática, e um maior nível de autogestão do grupo (em que o técnicos tivesse um papel maioritariamente de moderador e de *distribuidor de diálogo*). Pensando na concretização desse ideal, os participantes técnicos sublinharam a importância de uma linha condutora ao longo do curso, de forma a que não fosse apenas um agregado de sessões, mas que enfatizasse a “*construção de um projecto*”<sup>15</sup>. Salientam ainda a importância de um maior investimento do serviço na formação parental, a necessidade das componentes práticas na sessão (quanto às interacções com os filhos), o foco no desenvolvimento da rede de apoio social e dos recursos

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por um dos técnicos entrevistados.

comunitários. Os técnicos iniciaram então o curso “NÓS Pais” focando as questões mais relacionadas com o planeamento do curso, particularmente a selecção dos participantes e a necessidade de tornar o curso mais orientado para as experiências práticas. Introduzem aqui a questão da autogestão do grupo, mostrando sem dúvida o desejo de uma postura de “*não-especialista*” abrindo portas a uma alteração da balança do poder do técnico sobre o utente, que espelha a postura transversal na equipa, a de devolver a competência e a liderança aos pais.

#### Os Técnicos...depois do curso

No final do curso, os técnicos consideraram que o que tinha sido mais positivo estava relacionado com a composição particular deste grupo de pais, salientando a sua participação e capacidade de liderança, e com o desenvolvimento do apoio social. Imaginando como seria um próximo curso ideal, destacaram a importância das experiências práticas nas sessões; propondo diversas estratégias, a aposta numa co-construção do curso com os pais, referindo uma vez mais a questão da liderança no grupo; a assiduidade dos pais, eventualmente facilitada através de parcerias comunitárias; e a aposta nas competências de gestão emocional dos participantes.

#### Sobre a Parentalidade Masculina

Quanto á parentalidade masculina, os participantes pais e técnicos mostraram alguma uniformização nas sugestões de como envolver mais os pais homens na intervenção do serviço, particularmente no que se refere à participação no curso de formação parental. Ambos realçam a importância do curso conter actividades relacionadas com os interesses dos pais homens e da transmissão de uma imagem positiva, surpreendente e divertida do curso. Consideram que os pais homens poderiam contribuir de forma muito relevante para o curso, pela especificidade e importância do seu papel parental, e que isso se traduziria também num forte impacto positivo para os próprios pais homens. A abordagem inicial é descrita como sendo de extrema importância, devendo incluir um foco na valorização das características pessoais relacionadas com a parentalidade masculina. Os técnicos destacam ainda que o envolvimento prévio com os pais homens, tanto ao longo de outras intervenções do serviço como a um nível mais informal, seria de extrema importância para a sua participação no curso. Os utentes consideraram que a participação do único pai neste curso tinha não só muito positiva, entendendo também a participação masculina como uma necessidade com

vantagens para todos (pai, mãe e crianças). O pai participante afirmou igualmente a importância de outros pais homens participarem em acções semelhantes, considerando que, para além de uma experiência positiva e com impacto, poderá ajudar os homens a participarem de uma forma mais activa nas questões da parentalidade, algo que considera como essencial. Os utentes entendem ainda que um curso “NÓS Pais” ideal teria uma participação igualitária de pais e mães, tanto em termos de número de participantes como em termos da participação *per se* em sessão, ressaltando a importância dada à verbalização por parte dos pais homens, durante a sessão.

#### Perspectiva qualitativa a partir de um ponto de vista quantitativo

Os resultados da aplicação do QDEP mostram uma predominância da mudança positiva, havendo o dobro dos casos de mudança positiva do que de mudança negativa. Adicionalmente, todos os participantes que mostraram uma mudança negativa apenas o fizeram parcialmente, diminuindo a vertente do estilo autoritativo ou aumentando a do estilo autoritário. As situações em que não houve alteração nos estilos foram superiores às situações em que houve mudança negativa, sendo que no entanto foram inferiores às situações de mudança positiva, que se destacam como sendo a maioria.

O subfactor de Afecto/Envolvimento, relativo ao estilo Autoritativo, foi considerado como ponto forte do grupo, o que vai ao encontro dos dados das entrevistas, já que também os pais o assumiram como algo positivo e sem dificuldades de maior. Surpreendentemente, o subfactor Negociação foi também um ponto forte do grupo, o que não é consistente com as preocupações expressadas pelos pais quanto à gestão do comportamento dos filhos. No entanto, esta preocupação com a gestão do comportamento é consistente com os resultados encontrados para o subfactor Participação democrática, já que foi considerado como um ponto fraco. Adicionalmente, esta questão é também relacionada com o outro ponto fraco encontrado, este já no estilo Autoritário, o subfactor da Directividade. De forma global pode-se sugerir que estes pais mantêm a necessidade de desenvolver estratégias relativas à componente de providenciar estrutura, parte fundamental dos princípios da disciplina positiva (Durrant, 2007). Já as questões relativas à Punição Física ou à Hostilidade Verbal não foram encontradas dificuldades, pelo que se considerou um ponto forte.

#### Pistas para reflexão sobre a intervenção

Na leitura integrada dos resultados, emergem 10 pistas para reflexões sobre a intervenção, das quais se destacam:

1) A co-construção do curso entre técnicos e pais utentes, através do envolvimento contínuo dos pais na escolha dos temas das sessões, na preparação de sessões e na sua execução;

2) A potenciação da auto-gestão do grupo, sublinhando uma postura de *depowerment* (Nelson & Prilleltensky, 2005) dos técnicos, ou seja, a promoção a liderança dos pais participantes dentro do grupo, devolvendo-lhes as competências de intervenção no grupo, reduzindo assim a postura de maior poder e liderança dos técnicos presentes na sessão. Esta auto-gestão do grupo poderá ser facilitada através de uma triagem cuidadosa e estratégica que, assegurando a diversidade do grupo, inclua alguns pais não só com competências de liderança mas que possam também despoletar nos outros participantes essas competências;

3) A continuidade entre sessões, sentido da construção de um projecto partilhado, em que os participantes sintam que estão a caminhar para objectivos que eles próprios escolheram e assumiram, podendo desta forma também aumentar os níveis de assiduidade, sentimento de grupo e participação;

4) O investimento desejado e necessário na parentalidade masculina implica o compromisso de um esforço partilhado para o envolvimento prévio dos pais homens, não só na formação parental como em todos os níveis da intervenção, surgindo a ideia de se colaborar com os pais homens que já participam nas actividades do serviço, com o objectivo de ajudarem neste esforço;

5) O foco no apoio social, determinante para estas famílias poderá ser ampliado, de forma a promover as relações sociais informais, activando a sua reciprocidade (familiares, amigos, vizinhos) já que estas redes são particularmente importantes para as famílias multidesafiadas, como geradoras de soluções, sendo que o papel do técnico poderá ser dirigido para a descoberta do positivo nestas redes (Sousa, 2006b);

6) As estratégias de gestão emocional dos pais podem ser expandidas dentro e fora da sessão, dependendo da diversidade e das necessidades do grupo, sendo que para isso poderá contribuir um foco mais consistente nas técnicas de relaxamento e no exercício físico;

7) O foco nas experiências práticas durante as sessões, particularmente no que se refere à participação dos filhos em algumas sessões com possibilidade de interacção pais – filhos, às saídas para o exterior, às diferentes técnicas utilizadas (i.e. vídeo), poderá reflectir-

se num maior nível de participação e assiduidade, decorrente também da diversidade da sessões;

8) A maior ligação aos recursos comunitários visa não só aprofundar a ligação dos participantes às estruturas comunitárias, por exemplo através de visitas a locais de interesse e posterior apresentação destas ao grupo, por parte dos participantes, com também o desenvolvimento de parcerias entre o serviços e certas estruturas comunitárias (i.e. empresas de transporte, de forma a facilitar as deslocações dos participantes);

9) A promoção da assiduidade poderá ainda ser fortalecida, para além dos factores já mencionados, através de recompensas ou reforços em casa sessão, que estejam relacionados com o tema da sessão e que tenha de facto utilidade para os pais:

10) A partilha de estratégias, particularmente no que se refere às estratégias de gestão do comportamento, poderá beneficiar da implementação de uma situação mais estruturada, que se repetisse todas as sessões, de forma interactiva e divertida como um *ritual* da sessão.

#### Questões metodológicas

O facto dos estilos parentais, segundo os dados quantitativos, não terem sofrido alterações de grande relevância levanta algumas questões. Através uma leitura global e reflectida dos dados qualitativos, emerge uma predominância das questões relativas aos recursos contextuais e ao desenvolvimento pessoal, particulares ao apoio social e à gestão emocional, sendo que embora as competências parentais surjam como um importante foco do curso, tanto ao nível dos seus objectivos como ao nível do impacto percebido, estas não são, aparentemente, percebidas como o que foi mais alvo da *mudança* durante o curso. Como tal os resultados do QDEP poderão não ter revelado essa mudança porque também os participantes não a identificaram como a mudança mais relevante. Outra interpretação seria a de que os estilos parentais, ao contrário das práticas parentais, possuem alguma estabilidade temporal (Bornstein & Bornstein, 2007) pelo que as mudanças a curto prazo seriam menos perceptíveis, não impedindo no entanto, que mudanças a médio ou longo prazo sejam relevantes. Nas outras questões relativas ao QDEP que poderão ter contribuído para os resultados, incluem-se: 1) A desejabilidade social, eventualmente reforçada pela percepção de serviço pelos participantes como um serviço com contornos judiciais, pela sua relação com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens; 2) A análise de dados quantitativa ter sido em parte limitada pelo reduzido número de participantes; e 3) O facto de alguns participantes não terem respondido a alguns itens, o que os prejudicou na cotação.

A estratégia de acesso aos dados, inspirada na entrevista apreciativa e nos princípios do IA permitiu ainda, pelas suas características inerentes, concretizar uma postura de “devolver competência” às famílias, através da circulação da informação pertinente (“aquela que vêm do sistema e que a ele retorna para o informar do seu próprio funcionamento” – Ausloos, 2003, p. 155), que espelhou ao longo de todo o processo de investigação uma postura de co-construção e proximidade que creio ter sido particularmente útil tanto para os participantes como para a investigação. No entanto, como já foi referido, estas estratégias não reflectem o *modus operandi* tradicional do IA, nem nunca tal pretenderam fazer, por constrangimentos vários, particularmente no que se refere à sincronia entre o *tempo* necessário para a intervenção e para o processo de mudança e o *tempo* do curso, dos participantes e dos técnicos. No entanto, a médio prazo seria provavelmente útil para o serviço, para a equipa e para os utentes, uma intervenção mais estruturada do IA, segundo os trâmites propostos pelos seus autores, embora sempre adaptados a este contexto específico.

#### A relação com os serviços de apoio

Acrescentando á ideia de Ausloos de que “*as famílias sabem mas não sabem que sabem e não sabem o que sabem*” (2003, p. 155), julgo que esta investigação mostrou também que estas famílias muitas vezes “sabem que sabem”, ou seja, estão bem cientes das suas competências parentais positivas, mesmo que recebam informações contrários por parte de alguns técnicos ou instituições que continuam a apostar numa perspectiva de défice.

Imber-Black (1988, cit por Sousa, 2005) aponta temas que ilustram esta perspectiva de défice, particularmente no que respeita à relação entre as mulheres e os serviços de apoio à família ou serviços sociais: 1) Tendência para ver os problemas da família como uma falha da mãe, competindo-lhe a ela a responsabilidade da sua resolução; 2) Desqualificação das experiências e preocupações da mulher pelos serviços; 3) Envio de mensagens paradoxais (*i.e. são resistentes e também demasiado envolvidas com os serviços; são o repositório emocional da família mas são demasiado emotivas*); 4) infantilização das mulheres clientes; e 5) Postura de *especialista* por parte dos técnicos que visam *resolver* as falhas da mãe.

Surgiu nesta investigação uma marcada vontade e necessidade ultrapassar algumas destas questões, incluindo os homens na intervenção. Matta e Knudson-Martin (2006) referem que a capacidade de *nurturance*<sup>16</sup> dos homens como cuidadores dos filhos está relacionada com as construções internas e sociais próprias de masculinidade. Pelo contrário,

---

<sup>16</sup> Capacidade de cuidar, de educar, de providenciar afecto.

Kimmel (2004, cit. por Matta & Knudson-Martin, 2006) defende o paradigma de igualdade de género, referindo que o que restringe os homens e mulheres é a “instituição de género do mundo” – o local de trabalho, a família, escola e as políticas onde as definições dominantes são reforçadas e reproduzidas e onde se cria o género próprio numa sociedade de género, na qual os caminhos alternativos não são apoiados ou encorajados. Os homens têm a capacidade de estabelecerem relações e, quando o fazem, alteram a sua experiência e a forma como se empenham na paternidade é significativa para si, para as crianças e para as suas relações íntimas (Matta & Knudson-Martin, 2006).

## Conclusão

*“Intervention is more effective if the staff can restrain their expertise, using their skills to encourage family members to see each other as a resource and to mobilize help from within their own network. That may involve a new role for workers, requiring a less central position than is customary, and a less active effort to solve the families’ problems for them”<sup>17</sup> (Minuchin, Minuchin & Colapinto, 1998, p. 65)*

Minuchin (1998) sugere que os principais obstáculos a uma abordagem sistémica a estas famílias são a natureza da burocracia (muitos serviços, pouco integrados entre si, pouco trabalho em rede e procedimentos centrados no indivíduo), a formação dos profissionais (tornam-se vulneráveis se não seguem os procedimentos, postura de ajudar e curar, não de potenciar) e as atitudes sociais para com esta população (atitudes moralistas do técnicos dissimuladas mas latentes – famílias são vistas como parte do problema e não como parte da solução). De facto, estes são obstáculos complexos e difíceis de ultrapassar. No entanto, a *pessoa* do profissional poderá contribuir de forma determinante para a abordagem do serviço a estas questões, já que os seus valores, que, segundo a perspectiva da psicologia comunitária, devem informar a prática profissional (Nelson & Prilleltensky, 2005), determinam em grande parte a sua postura e o tom da sua intervenção com as famílias

---

<sup>17</sup> “A intervenção é mais eficaz se os profissionais contiverem a sua mestria, utilizando as suas competência para encorajar os membros da família a verem-se uns aos outros como recursos a mobilizarem ajuda na sua própria rede social. Isso poderá envolver um novo papel para os técnicos, exigindo destes uma posição menos central que o que é costume e um esforço menos activo para resolverem eles os problemas da família”.

Quanto a direcções futuras, seria interessante fazer uma análise destes dados através de outras estratégias, nomeadamente através da análise do discurso (Burr, 2005) para a componente mais qualitativa e através da utilização de outros instrumentos de avaliação dos estilos ou até das práticas parentais, quanto à componente quantitativa. Para além disto, seria também importante, num futuro estudo, analisar outras variáveis possivelmente relacionadas com o impacto de um curso de formação parental, tais como o historial relacional com os serviços de apoio à família, a percepção de apoio da rede social secundária, a preparação para a mudança e o impacto familiar destes programas, particularmente nas práticas ou estilos parentais do cônjuge ou companheiro/a do participante (embora a elevada percentagem de famílias monoparentais neste contexto dificulte esta tarefa).

Em Portugal, as respostas de formação parental têm sido uma área alvo de reduzida atenção, investigação e investimento (Coutinho 2004), começando recentemente a ganhar alguma relevância. Este estudo procurou, para além de gerar pistas de reflexão para um serviço em particular, contribuir para o interesse e para investigação nesta área. De forma a espelhar a evolução e o impacto deste curso, “NÓS pais”, ficam as palavras de um dos técnicos envolvidos, retirada das entrevistas finais:

*“Foi o momento a partir do qual observei as mães a partilharem umas com as outras as suas experiências e conselhos. Não sei precisar quando foi exactamente, mas considero que a partir desse momento estas mães estavam a partilhar também comigo que estávamos em sintonia quanto ao maior objectivo do curso: “de pais para pais”.*

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Alarcão, M. (Janeiro, 2008). Comunicação apresentada no Seminário “Os nossos primeiros passos: Percursos de estágio iluminados pela sistémica”. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 5<sup>th</sup> Edition. Washington: American Psychological Association:.
- Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias – tempo, caos e processo*. Coleção Sistemas, Famílias e Terapias. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ausubel, D.(1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Barber, J. G. (1992). Evaluating parent education groups: Effects on sense of competence and social isolation. *Research on Social Work Practice*, 2(1), 28-38.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parent authority. *Developmental Psychology*, 4(1) 1-103.
- Benoit, J. C. (1995). *Tratamento das Perturbações Familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Blummer, H. (Agosto, 1953). "What is wrong with social theory." Comunicação apresentada no *Encontro Anual da American Sociological Society*. Retirado em 29 de Maio de 2008, de Mead Project  
[http://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer\\_1954.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1954.html)
- Bornstein L. & Bornstein, M.H. (2007). Parenting Styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retirado a 20.05.2008, de  
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 2-9.
- Burr, V. (1995). What do discourse analysts do? In *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- CAFAP (2007a) Plano de acção 2007. Centro de Apoio Familiar a Aconselhamento Parental – Associação Nós.

- CAFAP (2007b). Enquadramento do serviço – protocolo de avaliação e acompanhamento de crianças e jovens em risco e suas famílias. Centro de Apoio Familiar a Aconselhamento Parental – Associação Nós
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human strengths*. NY: Routledge.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative Inquiry Handbook*. Bedford Heights: Lakeshore Communications, Inc.
- Charmaz K. (2004). Grounded theory. In: S. N. Hesse-Biber & P. Levy (Eds.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (pp. 81–110). New York: Oxford University Press.
- Cancrini, L., Gregorio, F. & Nocerini, N. (1997). Las familias multiproblemáticas. In M. Coletti & J.L. Linares (Eds.) *La intervención sistémica en lo servicios sociales ante la familia multiproblemática*. (pp. 45-80). Barcelona: Paidós.
- Cowdery, R. S., & Knudson-Martin, C. (2005). The construction of motherhood: tasks, relation connection, and gender equality. *Family Relations*, 54, 335-345.
- Cowen, P. S. (2001). Effectiveness of a parenting education intervention for at-risk families. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 6(2), 73-82
- Coutinho, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 55-64.
- Cox, M. J., Paley, B., Burchinal, M., Payne, C. C. (1999). Marital perceptions and interactions across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 611-625.
- Department of health (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office
- Durbin, D., Darling, N., Steinber, L. & Brown, B. (1993). Parenting style and peer group membership among European American adolescents. *Journal of Research in Adolescence*, 3, 87-100.
- Durrant, J. E. (2007). *Positive discipline: What it is and how to do it*. Save the Children; Sweden Southeast Asia and the Pacific.
- Elek, S. M., Hudson, D. B., Bouffard, C. (2003). Marital and parenting satisfaction and infant care self-efficacy during the transition to parenthood: the effect of infant sex. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26, 45-57.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Hoffman, L. (2003). *Terapia Familiar*. Lisboa: Climepsi.
- Horwath, J. (2001). *The Child's World – Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect – Attachment, development and intervention*. London: Palgrave MacMillan.
- Kelly, J. G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21, 536-539.
- Marujo, H. A., Neto, L.M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia Positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.
- Matta, D. S., Knudson-Martin, C. (2006). Father responsivity: couple processes and the coconstruction of fatherhood. *Family Process*, 45, 19-37.
- Linares, J.L. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. In M. Coletti & J.L. Linares (Eds.) *La intervención sistémica en lo servicios sociales ante la familia multiproblemática*. (pp. 23-43). Barcelona: Paidós
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B., Rosman, B. & Schumer, F. (1967). *Families of the Slums: an Exploration of Their Structure and Treatment*. New York: Basic Books.
- Minuchin, S., Minuchin, P. & Colapinto, J. (1998). *Working with the families of the poor*. New York: The Guilford Press.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2005). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Neto, L. M. (1996). Familias pobres y multiassistidas. In M. Millan (Ed). *Psicología de la Familia: Un Enfoque Evolutivo y Sistémico* (Vol.1). Valencia: Editorial Promolibro.
- Novak, J.D.(1993). How do we learn our lesson?: Taking students through the process. *Science Teacher*, 60(3), 50-55.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pedro, M., Carrapito, E., & Ribeiro, M. T. (2008). From couple relationship to positive parenting: a study with portuguese families. *Comunicação no XVI World Family Therapy Congress (International Family Therapy Association)*, 26-29 Março, Porto, Portugal.
- Relvas, A. P. (2006). *O Ciclo Vital da família – Perspectiva Sistémica* (4ªEd.). Porto:

Edições Afrontamento.

- Rodrigues, E. Samagaio, F., Ferreira, H. Mendes, M. & Januário, S. (2008). *A pobreza e a exclusão social*. Retirado a 14.05.2008, de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>.
- Robinson, C. C., Mandleco, B. Olsen, S. F., Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Robinson, C. C., Mandleco, B. Olsen, S. F., Hart, C. H., Russel, A., Aloa, V., Shenghuq, J., Nelson, D. A., & Bazarskaya, N. (1996). Psychometric support for a new measure of authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Cross-cultural connections. Comunicação no Simpósio “*New Mesasures of Parental-Child Rearing Practices Developend in Diferent Contexts*”, *XIVth Biennial International Society for the Study of Behaviour Development Conference*, Quebec City, Canada, 12-16 Agosto. Retirado da EBSCOhost: <http://web.ebscohost.com/ehost /search> , a 27.12.2008.
- Robinson, C., Mandleco, B. Olsen, S., Hart, C. (2001). The Parenting Styles and Dimenstions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*. Vol. 3. Intruments & Index (pp.319-321). Thousand Oaks: Sage.
- Sanders, M.R., Cann, W. & Markoe-Dadds, C. (2003). The triple P-positive parenting programme: A universal population-level approach to the prevention of child abuse. *Child Abuse Review*, 12, 155-171.
- Scannapieco, M. & Connell-Carrick, K. (2005). *Understanding child maltreatment: An ecological and developmental perspective*. New York: Oxford University Press.
- Sousa, L. (2005a). *Famílias Multiproblemáticas*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Sousa; L. (2005b). Building on personal networks when intervening with multiproblem families. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 163-179.
- Spitzer, A., Webster-Stratton, C. & Wollinsworth, T. (1991) Coping with conduct-problem children: Parents gaining knowledge and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 413-427.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. CA:Sage.
- Schwartz, J. P. (2003). Family resilience and pragmatic parent education. *The Journal of*

*Individual Psychology*, 58, 250-262.

Tadeu, A.D. (2004). *Efeitos do mau trato e da negligência parental no desenvolvimento sócio-afectivo da criança: auto-estima, estratégias de elaboração da ansiedade e comportamento*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds) (2003) *Handbook of Mixed Methods in social and Behavioural Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.

