

**Tiago José Alves Gonçalves**

**Educação dos filhos em famílias monoparentais femininas:  
o contributo do Educador Social no desenvolvimento de  
competências sociais**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em  
Educação Social**

**Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado**

**2013, setembro**





## **DECLARAÇÃO**

Nome:

---

Nº. do BI/CC: \_\_\_\_\_ Tel/Telem.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Curso de Doutoramento/Mestrado em

---

Ano de conclusão: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Título da tese / dissertação

---

Orientador (es):

---

---

**Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:**

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

**1. Tipo de Divulgação:**

- Total.
- Parcial.

**2. Âmbito de Divulgação:**

- Mundial (Internet aberta)**
- Intranet da Universidade Portucalense.
- Internet, apenas a partir de**  1 ano  2 anos  3 anos **– até lá, apenas Intranet da UPT**

**Advertência:** O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Porto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## **Dedicatória**

A todos aqueles que sempre acreditaram em mim, em particular os meus pais (Olga e José) e a minha companheira (Cátia), sobretudo pela paciência e incentivo que sempre me deram, não me deixando desistir, mesmo nos momentos de maior desânimo.

Um bem-haja por me acompanharem neste meu percurso!



## **Agradecimentos**

Antes de mais, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Eusébio André Machado, pelas orientações que me deu, sempre com muita paciência, apesar das dificuldades com que me fui deparando, mostrando-se sempre disponível e compreensivo na procura do melhor caminho a seguir.

Não podia deixar de endereçar, também, umas palavras a uma pessoa de grande importância para mim - a Professora Doutora Ana Sílvia Albuquerque, a quem manifesto a minha gratidão pela sua disponibilidade não só na qualidade de coordenadora do Mestrado, mas também na qualidade de docente e de conselheira nesta fase da minha vida académica.

Saliento, ainda, o apoio, a paciência e a compreensão da minha companheira Cátia, apesar da minha ausência, o que nos impediu de realizarmos certos projetos, mantendo-se, não obstante, sempre com palavras de incentivo e com conselhos de valor que, embora com várias dificuldades, me foram permitindo continuar.

Ficando para último, mas não menos importantes, pois foi graças a eles que me foi possível enveredar por este caminho académico, nomeadamente pelo suporte que me deram, quero agradecer aos meus pais Olga e José.

Os meus pais sempre se disponibilizaram para me apoiar em todas as etapas pelas quais fui passando - e o Mestrado não foi exceção. Embora longe, sempre estiveram perto, apoiando-me e disponibilizando-se para me dar tudo o que precisava. A inspiração deste trabalho e a pessoa que sou devem-se muito aos ensinamentos que me deram e a todas as vivências que me possibilitaram.



## Resumo

A educação dos filhos em regime de monoparentalidade feminina tem sido um fenómeno de relevo nos últimos anos, justificando uma intervenção especializada. Ora, partindo deste pressuposto, verificamos que a intervenção do educador social é fundamental para orientação, transmissão de informação e acompanhamento das famílias monoparentais femininas, permitindo-lhes adquirir competências sociais para lidarem com as mais variadas situações com que se deparam.

Neste âmbito, apresentamos um estudo empírico de natureza qualitativa, através do recurso à entrevista aberta ou não estruturada, através da qual reconstruímos as histórias de vida de quatro participantes (n=4), oriundas de bairros sociais da cidade do Porto, correspondendo a agregados monoparentais femininos com características comuns de precariedade económica e social.

Os resultados obtidos mostram que são imputáveis às famílias monoparentais femininas um conjunto de efeitos na educação das crianças, os quais resultam mais das condições socioeconómicas do que do género do progenitor. Além disso, o estudo confirmou a importância da aquisição e reforço das competências sociais para os agregados familiares superarem as dificuldades com que se deparam e realizarem uma integração plena e eficaz, destacando-se, por isso, a importância da intervenção do Educador Social.

**Palavras-chave:** Educação social, monoparentalidade feminina, parentalidade, competências sociais.



## **Abstract**

The education of children in a regime of female single parenthood has been a prominent phenomenon in recent years, justifying a specialized intervention. Well, based on this assumption, we found that the intervention of the social educator is essential to guidance, transmitting information and following up the female single parenthood families, enabling them to acquire social skills to deal with various situations they face.

In this context, we present an empirical study of a qualitative nature, through by the resorting to an open and unstructured interview, through which we reconstruct the life stories of four participants (n=4), native of social neighbourhoods from the city of Porto, corresponding to female single parenthood aggregates, with common features of economic and social precariousness.

The results obtained show that are attributed to the female single parenthood families, a set of effects on children's education, which result the most of the socioeconomic conditions, than of the gender of the parent. Furthermore, the study confirmed the importance of the acquisition and reinforcement of the social skills for the households overcome difficulties they face and accomplish a full and effective integration, highlighting therefore, the importance of the intervention of the Social Educator.

**Key-words:** Social Education, female single parenthood, social skills.



## Sumário

Declaração

Dedicatória

Agradecimentos

Resumo

Palavras-Chave

Abstract

Key-words

Siglas

Introdução	17
Capítulo 1 – Para uma caracterização da Educação Social: perspectivas epistemológicas, perfil do Educador Social e competências sociais	23
1.1. Enquadramento teórico da emergência da educação social: uma perspectiva epistemológica	25
1.2. O perfil do Educador Social	30
1.3. O papel do Educador Social no desenvolvimento de competências sociais	38
Capítulo 2 – Perspetivas sobre família: a história; definição; o papel da mulher e as famílias monoparentais	43
2.1. Para uma definição de família: uma perspectiva concetual	45
2.2. Origem da família em alguns países/civilizações: uma perspectiva histórico-cultural	54
2.3. Evolução do papel das mulheres e sua importância na família	61
2.4. Famílias Monoparentais: Origem, Designação e Causas	64
Capítulo 3 – A educação ao serviço dos filhos: as estratégias e práticas educativas parentais	71
3.1. Uma re (definição) da educação para o mundo atual	73

3.2. As práticas educativas parentais	76
3.3. A parentalidade	82
Capítulo 4 – Opções metodológicas do estudo	87
4.1. Critérios para uma investigação em educação social	89
4.2. Papel do investigador qualitativo/trabalhador social	91
4.3. Metodologia de investigação qualitativa	95
4.4. As “Histórias de vida”	98
4.5. Técnica de recolha de dados: a entrevista não estruturada	103
Capítulo 5 – Contextualização, apresentação e discussão dos resultados	107
5.1. Contextualização das histórias de vida	109
5.2. Apresentação das histórias de vida	113
5.2.1.Caso da Senhora A	113
5.2.2.Caso da Senhora B	120
5.2.3.Caso da Senhora C	124
5.2.4.Caso da Senhora D	128
5.2.5. Discussão dos resultados	132
Considerações finais	137
Referências Bibliográficas	141
Anexos	154
Anexo 1 - Registo de Visita Domiciliária	156
Anexo 2 - Registo de Atendimento Presencial	158

## **Siglas**

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

**CPJC** – Comissão de Proteção de Jovens e Crianças

**ES** – Educação social

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**IRS** - Instituto de Reinserção Social

**ISS** – Instituto da Segurança Social

**ONU** - Organização das Nações Unidas;

**POPH** - Programa Operacional Potencial Humano

**RSI** – Rendimento Social de Inserção

**UNICEF** - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)



## Introdução

O presente estudo, intitulado “Educação dos filhos em famílias monoparentais femininas – o contributo do Educador Social no desenvolvimento de competências sociais”, foi realizado no âmbito do segundo ciclo de estudos da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, mais especificamente no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Educação Social.

A escolha do tema que presidiu a este estudo deveu-se, sobretudo, à necessidade, por nós sentida, de juntarmos à nossa área de atuação (a educação social) a vertente científica e académica, aprofundando o conhecimento sobre a monoparentalidade feminina na educação dos filhos menores. Com efeito, o contato diário com os agregados familiares monoparentais femininos permitiu obter um conhecimento empírico muito valioso, mas também é importante um olhar crítico, distanciado e científico que se pode obter através da investigação.

Por via da nossa experiência profissional, foi possível aprender a lidar com a especificidade de cada família, de modo a encontrar soluções mais adequadas e clínicas, embora fosse difícil - e até penoso – verificarmos muitas vezes a ausência de evolução da família face aos objetivos definidos aquando do seu acolhimento. Mas, de facto, os avanços e recuos na área social são compreensíveis à luz da complexidade das situações humanas com que trabalhamos, pelo que é necessário ajustar permanentemente as estratégias de intervenção, contando com processos que nunca são lineares.

O educador social é, pois, confrontado com vários desafios sobre os quais é obrigado a refletir e a analisar convenientemente. Naturalmente, em todas as famílias (e, por maioria de razão, nas famílias monoparentais femininas) deve haver uma adaptação aos contextos próprios decorrentes das convivências dos agregados familiares. Neste sentido, um aspeto que sempre nos preocupou foi saber de que modo as famílias monoparentais femininas afetam o desenvolvimento educativo das crianças. Por isso, tendo em conta

este contexto profissional e social, surgiu a questão de partida que orientou a realização deste estudo:

***- quais são os efeitos das famílias monoparentais femininas na educação dos filhos?***

Obviamente, é nosso objetivo acrescentar algo mais à temática da monoparentalidade feminina, colocando a tônica nas questões relacionadas com a educação dos filhos, até porque serão o prolongar da atual geração, os adultos de amanhã, aqueles que deverão ser educados durante a infância e a adolescência por forma a garantir uma integração social, profissional e pessoal de qualidade.

Assim sendo, o principal objetivo deste estudo foi o seguinte:

***- contribuir para a compreensão dos efeitos da monoparentalidade feminina na educação das crianças.***

A partir deste objetivo geral, consideramos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. avaliar o contributo do educador social no processo de educação dos filhos nas famílias monoparentais femininas;
2. compreender a importância do desenvolvimento de competências sociais para a educação dos filhos nas famílias monoparentais femininas.

Considerando a pergunta de partida formulada anteriormente, delineamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os agregados monoparentais femininos produzem um conjunto de efeitos na educação dos filhos que decorrem não do género do progenitor, mas do contexto social e económico onde se inserem.

Hipótese 2 - O desenvolvimento de competências sociais é fundamental para as famílias monoparentais femininas ultrapassarem as dificuldades inerentes à existência de um único progenitor.

Hipótese 3 – O Educador social é uma mais-valia na intervenção junto deste tipo de agregados, conseguindo desenvolver ou potenciar as competências sociais necessárias para a integração social das crianças.

O relatório do trabalho que realizámos encontra-se organizado da seguinte forma:

Antes de mais, surge a *Introdução*, na qual justificamos as razões que deram origem à pergunta de partida, bem como aos objetivos da investigação. Além disso, apresentamos um resumo do trabalho realizado com a referência aos vários capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “*Para uma caracterização da Educação Social: perspetivas epistemológicas, perfil do Educador Social e competências sociais*”, começámos por analisar a definição e a história da ES, tendo em conta, desde logo, a origem da pedagogia social: por um lado, contextualizamos a sua origem, procurando os motivos pelos quais emerge no campo científico e social; por outro lado, analisamos a relação com a ES, sobretudo pelo facto de se tratar de um objeto de estudo e um referencial de ação do educador social. Abordamos, também, a caracterização profissional do educador social, clarificando o seu campo de intervenção, os modos de atuação e os instrumentos que utiliza na sua função, tendo em conta o código deontológico próprio. Por último, propomos um enquadramento teórico das competências sociais, relacionando-as com a educação social. Partindo da sua origem histórica, apresentamos várias definições, destacando a sua

importância no desenvolvimento de cada ser humano, desde a infância até à idade adulta.

No segundo capítulo (*“As características da família: a história; a definição; o papel da mulher e as famílias monoparentais”*), iniciamos com a contextualização histórica surgimento da família, tentando encontrar uma definição sustentada na revisão de literatura. Seguidamente, destacamos as diversas tipologias familiares existentes, apresentando a descrição de cada uma. Por outro lado, aludimos a evolução do papel das mulheres, pois verificamos que, inicialmente, se remetia à função caseira, efetuando as funções de “dona de casa”, mas, com a evolução dos tempos, veio a assumir um papel mais ativo dentro e fora da família, sobretudo em termos profissionais. Terminamos este capítulo com uma análise do caso concreto das famílias monoparentais, sobre as quais damos conta da sua origem, definição e razões que justificam a sua existência nas sociedades atuais.

Por sua vez, no terceiro capítulo, sob a designação *“A educação ao serviço dos filhos: as estratégias educativas”*, começamos com a conceptualização da educação, direcionando o nosso foco para as práticas educativas parentais. Neste sentido, recenseamos as várias definições das práticas parentais, salientando as que são consideradas adequadas e inadequadas. Neste contexto, apresentamos, ainda, um modelo organizacional com o qual pretendemos exemplificar uma regulação adequada das práticas parentais.

No que respeita ao quarto capítulo – *“Opções metodológicas do estudo”* – realizamos uma abordagem sucinta ao processo de investigação, dando conta das etapas a seguir e das opções que presidiram a este estudo, designadamente a escolha de uma abordagem qualitativa. Por isso, não só se descreve a natureza do investigador qualitativo, como também se define a metodologia qualitativa, contrastando com a metodologia quantitativa. De seguida, explicitamos o método das “histórias de vida”, quer no que respeita à sua descrição, quer no que respeita à sua contextualização histórica.

Finalizamos com uma referência à técnica de recolha de dados selecionada no âmbito deste estudo: a entrevista aberta ou não estruturada.

Por último, no quinto capítulo – “Contextualização, apresentação e discussão dos casos” – apresentamos as quatro histórias de vida que estiveram na base do nosso estudo empírico. Para o efeito, procede-se a uma abordagem contextualizada dos quatro casos selecionados, destacando as características dos respetivos agregados familiares e da instituição onde foram recolhidos. Terminamos este capítulo com a discussão dos resultados obtidos, tendo em conta a pergunta de partida e as hipóteses colocadas, o que permite, designadamente, avaliar o papel do Educador Social no âmbito do desenvolvimento de competências sociais no seio de famílias monoparentais femininas.

Nas *Considerações Finais*, realizamos uma leitura mais abrangente e integradora do nosso estudo, destacando as principais problemáticas abordadas e os resultados do estudo. De um modo geral, aponta-se a importância da Educação social como domínio científico e prático nas sociedades hodiernas, bem como o fundamental contributo do Educador Social para uma educação emancipatória das pessoas e das comunidades.



## **Capítulo 1**

**Para uma caracterização da educação social: perspectivas epistemológicas, perfil do educador social e competências sociais**



### **1.1. Enquadramento teórico da emergência da educação social: uma perspetiva epistemológica**

O aparecimento da ES na Europa configurou-se numa perspetiva diferente da escola regular/formal, estando associada ao contexto específico do período da II Guerra Mundial. No processo de reconstrução da Europa no pós-guerra, constatou-se a existência de crianças e adolescentes que tinham perdido as suas famílias e precisavam de um cuidado educativo especial. A ES surge, assim, como uma resposta para um público-alvo específico (jovens órfãos de guerra “sem-família”), com o qual era necessário levar a cabo um trabalho de adaptação e de integração social (Azevedo, 2011, p. 30).

Em Portugal, a ES institucionaliza-se através da criação do Curso Técnico-Profissional (Ensino Secundário, com equiparação ao 12.º ano de escolaridade) na transição das décadas de setenta para oitenta. Na década seguinte, começaram a proliferar os cursos de ES, a título de bacharelato, com a duração de 3 anos, lecionados nas Escolas Superiores de Educação (Azevedo, 2011, p. 53). Segundo Oliveira, “em 1996, foi homologada a primeira licenciatura desenvolvida pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique, de pioneira e inovadora entre nós (...) a Portucalense inicia um percurso digno de registo (...) por apostar numa área de carência de recursos humanos e qualificados notórios” (cit. por Azevedo, 2011, p. 53). A partir deste momento, escolas superiores públicas e institutos privados começaram a conceber licenciaturas e licenciaturas bietápicas que, até então, funcionavam apenas como bacharelato.

De um modo geral, constata-se que desenvolvimento da ES esteve ligado ao agravamento dos fenómenos de exclusão social, à tomada de consciência política dos mesmos e ao bloqueamento dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais, a que se junta a própria evolução da investigação e da produção no domínio das ciências sociais e, complementarmente, das ciências da educação (Baptista & Carvalho, 2004, p. 11). Neste sentido, desde o seu início, a ES assume o propósito de facilitar a articulação social e impedir a marginalização e a exclusão, através de um

processo de interação social para apoiar o indivíduo e os grupos de risco em questão, numa “comunidade em movimento” (APES, 2012, p. 20).

Entende-se, assim, que a ES “corresponde a um espaço profissional desenhado no ponto de encontro e de cruzamento entre a área do trabalho social e a área da educação, o que, por si só, justifica alguma ambiguidade no que diz respeito à afirmação de uma identidade profissional” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 83). É nesta ordem de ideias que concordamos com a seguinte definição, na qual se reforça a importância da ES como processo educativo, integrador e participativo no âmbito das relações sociais:

La educación social tiene como objetivo que los individuos de una sociedad determinada se formen y adquieran las habilidades o competencias sociales para la correcta vida en el grupo. Educar para la participación social. Educar para la participación social implica introducir posibles cambios dentro de la familia, es mejorar las relaciones con los compañeros de edad y con los adultos. Educar para la participación social es preparar al ciudadano para operar con habilidad social en el ámbito de las relaciones laborales, es generar ciertos cambios de actitud frente a la cultura y las subculturas, es, en suma, ser responsable y asumir los principios de una justa convivencia social. (Petrus *et al.*, 1997, p. 23)

Nesta perspectiva, segundo Oliveira, a ES

deverá afirmar-se como técnica, como ciência mas também como arte e como filosofia. Educar implica o domínio de técnicas de diagnóstico, de planificação, de conceção e de dinamização de projetos. Implica também criatividade, pensamento alternativo, distanciamento crítico, racionalidade e sentido ético. (2001, p. 58)

A tentativa de definição de ES não pode ignorar, por outro lado, a relação com a pedagogia social, a qual aparece associada a Nartrop, um dos maiores impulsionadores da ES, cuja obra *Pedagogia Social* sublinhava a existência de uma dicotomia entre a “educação escolar” e “extraescolar”, entendendo que a primeira não daria o contributo suficiente para a construção de valores como a solidariedade, a compaixão e o respeito pelos marginalizados. Deste modo, segundo o mesmo autor, seria necessário o aparecimento de uma educação diferente da “educação escolar” que

promovesse um trabalho educativo para potenciar os sujeitos sociais, a fim de se integrarem na sua comunidade, superando o individualismo (Santos, 2007, p. 19).

Com efeito, a emergência da ES, como campo científico, acadêmico e profissional está radicada, constitutivamente, na pedagogia social que “nasceu na Alemanha em 1899 com o propósito de responder às necessidades educativas no contexto das comunidades” (Canastra, 2007, p. 68). Por seu turno, Cabanas “afirma que os estudos sobre a Pedagogia Social têm seus primeiros registros na Alemanha, datados por volta de 1850. Foi Friedrich Diesterweg o primeiro pedagogo a utilizar o termo, abordando temas da política educacional” (cit. por Wegner, 2008, pp. 14-15). A pedagogia social aparece, pois, num contexto bem específico:

La Pedagogía Social nace, entonces en la Alemania de finales del siglo XIX y principios del XX- íntimamente ligada a la aparición de individuos, grupos o poblaciones que, en este desarrollo del mercantilismo y la sociedad industrial, configuraban una realidad marcada por la falta de referentes sociales y culturales, los problemas económicos y una existencia bordeando los límites de la pobreza y la exclusión. La antigua caridad y beneficência empieza a querer ser sustituida por criterios de justicia y mejora social. Las contingencias históricas y las ideas previas, discursos, marcan el devenir de dos corrientes diferenciadas que coexisten en los orígenes de la pedagogia social como ciencia en la Alemania de mediados-finales del siglo XIX y que van a persistir, con transformaciones y giros teóricos, en el imaginario de la pedagogía social hasta nuestros días. La primera corriente fija su punto de referencia en una educación social “en, desde y por la comunidad”, es decir, una misma educación para todos sus moradores en aras de lograr ciertas cotas de unidad, vinculación social y armonía entre sus miembros. Más que de una educación uniforme, tendente a un ideal estático de hombre o ciudadano a formar, se persigue un ideal de comunidad o sociedad a la que se pretende llegar mediante la educación. (Morales, 2009, p. 69)

A emergência da pedagogia social corresponde, portanto, a um momento de profundas reconfigurações das sociedades modernas, nomeadamente nas relações sociais e familiares com impactos significativos na vida das crianças e dos adolescentes:

com a invenção das máquinas, os processos produtivos, que antes eram artesanais, agora tornavam-se fabris. Iniciou-se a migração aos centros urbanos. Essa mudança alterou a carga horária trabalhada por homens e mulheres, que passaram a trabalhar cerca de 80 horas semanais ou mais. A migração para os centros urbanos, em busca de emprego e melhores condições de vida, evidenciou a desigualdade entre as classes sociais e auxiliou no aparecimento de desamparados e desempregados. Crianças e adolescentes que não tinham condições de estudar trabalhavam junto com seus pais ou ficavam “abandonados” em casa, sem possibilidade de interação social. Essas características evidenciaram a necessidade de uma pedagogia que desenvolvesse habilidades de reinserção social nessas crianças. (Wegner, 2008, p. 15)

Assim sendo, a pedagogia social aparece como uma ciência da educação que, integrando o contributo de diferentes áreas disciplinares, fornece as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional contextualizada, reflexiva e autónoma. Em suma, o seu objeto de estudo é a ES, o que significa que estamos perante um campo de investigação e de ação particularmente vasto e complexo que apela à convergência de diferentes enfoques disciplinares, como a psicologia, sociologia ou antropologia.

Atribui-se, então, à pedagogia a função de integrar a diversidade desses contributos num saber teórico marcado pelo paradigma da complexidade e, nessa medida, capaz de favorecer o desenvolvimento de teorias que permitam interpretar as práticas educativo-sociais e construir modelos de intervenção adequados a uma realidade problemática e multidimensional (Baptista & Carvalho, 2004, p. 59). Contudo, a pedagogia social está intimamente relacionada e associada à ES, regulamentando a sua intervenção através do seu conhecimento e prática educativa como podemos verificar na seguinte citação:

Pedagogía Social el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo em situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o inserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina que dará cuenta de ella a través de la enseñanza, tiene como objetivo la formación y

preparación de los profesionales de la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contrivuyan a mejorarla. (Petrus *et al.*, 1997, p. 60)

Por conseguinte, “a Pedagogia Social constitui-se como referencial disciplinar a partir da investigação das práticas educativas do educador social, nas várias situações laborais (formais, não formais ou informais). É neste ponto de vista que ganha sentido o discurso pedagógico construído em torno do quadro da relação entre “Pedagogia Social” versus “Educação Social” (Serrano, Sáez, Sáez & Molina cit. por Canastra, 2009, p. 2). O grande estímulo da pedagogia social é olhar para as questões sociais de forma construtiva, cujo trabalho com pessoas se torna a parte central e fundamental do objetivo final. Cada ser humano busca, dentro de si e na relação com os outros, o seu caminho de realização pessoal e integração, tendo que se criar condições para o desenvolvimento saudável de cada um, competindo à pedagogia social essa tarefa (Azevedo, 2011, p. 24).

Contudo, “a pedagogia social, ligada à prática socioeducativa, tem pelo menos dois campos bem distintos: o primeiro, a socialização do indivíduo, a socialização compreendida como ciência pedagógica da intervenção social do indivíduo; o segundo, é o campo do trabalho social e pedagógico direcionado ao atendimento, acompanhamento das necessidades sociais, desenvolvido por equipas multidisciplinares em que o educador social é um recurso complementar e fundamental” (Azevedo. 2011, p. 28). A pedagogia social interage, por um lado, com problemas e necessidades e, por outro lado, com uma “educação social enquanto atividade tem o contributo da “...psicologia, sociologia, perspetivando-se como uma atividade socioeducativa (ou psicopedagógica) ” (Molina cit. por Canastra, 2007, p. 131). Assim sendo, vemos a pedagogia social como um princípio a partir do qual surgem outros saberes importantes para formar os respetivos profissionais:

(...) “La pedagogía social adquiere de esta forma el compromiso de constituirse y consolidarse como la matriz disciplinar que integre y reconstruya saberes de diversas disciplinas y materias académicas necesarias para la formación inicial y permanente de los educadores sociales. (Morales, 2009, p. 67)

Na perspectiva de Baptista e Carvalho (2004), a pedagogia social é, ao mesmo tempo, considerada uma ciência da educação, um campo de investigação e um domínio de ação, tendo como um dos traços essenciais o seu carácter interdisciplinar, através do qual incorpora contributos de diferentes áreas disciplinares, como a psicologia, sociologia ou antropologia. Assim, “atribui-se à pedagogia social a função de integrar a variedade desses contributos num saber teórico marcado pelo paradigma da complexidade e, nessa medida, capaz de favorecer o desenvolvimento de teorias que permitam interpretar as práticas educativo-sociais e construir modelos de intervenção adequados a uma realidade problemática e multifacetada” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 59).

Ainda segundo Caride, “a pedagogia social constitui a ciência matriz da educação social, devendo, enquanto tal, funcionar como saber profissional de referência dos educadores sociais” (cit. por Baptista & Carvalho, 2004, p. 59). Atesta-se que “a pedagogia social terá de ser interpelada a partir de uma filosofia da educação e de uma ética contemplada na formação inicial e contínua dos Educadores Sociais que deverá obrigatoriamente promover espaços de problematização sobre a sua intencionalidade pedagógica” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 60).

Deste modo, no que se relaciona com a educação na área do trabalho social, a disciplina científica que melhor responde a essas exigências é a pedagogia social. Ela proporciona as ferramentas teóricas necessárias para uma intervenção no terreno que vise auxiliar a tecer laços sociais e a criar momentos de aquisições potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida. Nesse caso, “os profissionais terão de saber entrar em relação direta e pessoal com os sujeitos que constituem alvo dessa intervenção, ou seja, os educandos” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 60).

## **1.2. O perfil profissional do educador social**

Segundo Azevedo, os Educadores Sociais apresentam um perfil profissional que deve ser “capaz de articular teoria e prática de modo a intervir na realidade social de forma educativa, crítica, cidadã, solidária e

multidisciplinar” (2011, p. 40). É neste sentido que não se pode escamotear que

o Educador social é de uma só vez ator social, um educador e um mediador social, componentes que terão que figurar. Na qualidade de ator social, estatuto comum aos demais seres humanos, ele vive, a complexidade da vida em sociedade enquanto protagonista de uma irreduzível e singular existência situada num contexto social e histórico. (Carvalho, 2001, p. 11)

Como “educador”, o Educador Social confrontará o outro com projetos de vida alternativos, procurando sempre tornar realizáveis as suas opções, incluindo a oportunidade de construção de projetos autónomos. Sendo um mediador social, deve ser um sujeito flexível simultaneamente implicado e distanciado, capaz de intentar e gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais (Carvalho, 2001, p. 11). Como profissional de mediação entre indivíduos e a sociedade, o Educador Social deverá gerar contextos nos quais seja possível produzir e incrementar alternativas que conduzam a um equilíbrio entre o indivíduo e a sua comunidade (Azevedo, 2011, p. 35).

Seguindo a linha de pensamento de Borda Cardoso,

O “traço” marcante do Educador Social é, sem dúvida, a capacidade para saber encontrar e ajudar a percorrer caminhos que vão no sentido do bem-estar da pessoa e da sociedade. O que o distingue de outros profissionais é a formação polivalente que lhe permite apropriar-se de situações de carência, saber intervir educativamente e encaminhar para outros profissionais os casos que necessitam de intervenção especializada. O Educador Social é um mediador entre sujeitos e as respostas profiláticas ou terapêuticas aplicáveis. (cit. por Mateus, 2012, p. 64)

Realce-se ainda que:

O Educador Social terá de ser um profissional culto a atuante capaz de, profissionalmente, ajudar pessoas ou grupos com dificuldades atuais ou potenciais de colaborarem na construção autónoma e, por isso, partilhada e diversificada dos sentidos, dos atos e dos projetos. (Baptista & Carvalho, 2004, p. 90)

Possuidores de uma formação académica que possibilita uma perceção abrangente, os Educadores Sociais encontram-se em posição de relevo na promoção do sentido integrador que exige o trabalho social em rede. Tendo por base a abordagem inclusiva do saber pedagógico, estes profissionais podem auxiliar a conceder sentido e operacionalidade a uma realidade heterogénea e em permanente mutação (Baptista & Carvalho, 2004, p. 84). Ou seja,

a formação continua, sobretudo para um educador terá que possuir a vivência conseqüente de atitudes que lhe permitam partilhar a curiosidade, fruir a descoberta, organizar as iniciativas, evoluir, promover-se para que, formando-se, se transforme ajudando a formar os outros educandos, pelo contágio operado por essa formação, a partir daí entendida como um autêntico projeto de vida. (Baptista & Carvalho, 2004, p. 89)

Convém notar que a função do educador, enquanto modelo educativo, é a de despertar o interesse de todos os indivíduos num melhor e esperançoso futuro, no qual, de acordo com Freire, “os sujeitos sejam consciencializados de toda a sua realidade, incentivando-os a um espírito crítico e dominador do seu poder de decisão” (cit. por Azevedo, 2011, p. 35).

Dir-se-á que os Educadores Sociais promovem o arrojo e autonomia do educando nas suas decisões de vida, consciencializando-o sempre nas suas necessidades e ensejos de mudança. Devem buscar e incrementar a resolução de conflitos, em uniformidade com os valores, princípios e padrões éticos da profissão do educador social, trazendo consigo responsabilidades para com a sociedade e educandos (Azevedo, 2011, p. 49). No entanto, a relação entre o educador e educando obedece a um juízo determinado e a uma intenção pedagógica, sendo uma relação assumidamente intencional, subordinada a objetivos previamente delineados e explícitos, de acordo com um projeto institucional específico (Baptista & Carvalho, 2004, p. 81).

Refira-se também que “um Técnico Superior de Educação Social, com formação superior, intervém pedagogicamente perante indivíduos, grupos ou comunidades, crianças, jovens, adultos ou idosos e numa perspetiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais, atuando em tecidos sociais

fragilizados” (Azevedo, 2011, p. 36). Deste modo, são atribuídas várias funções ao educador social:

Intervir em todas as formas de concepção da prática educativa e pedagógica desenvolvida em contexto social e no âmbito de estratégias de educação não formal, fomentando uma cultura de aprendizagem permanente, que implica conceber, investigar, executar, articular, potenciar, apoiar, gerir, avaliar projetos e programas assentes em redes, concebe também apoio psicossocial, cultural e profissional a indivíduos e grupos inseridos em contextos sociais diversificados, desenvolvendo atividades que potenciem a minimização e resolução de problemas. No exercício das suas funções de carácter pedagógico, social, formativo e cultural, desenvolve competências pessoais, sociais, profissionais e familiares, melhorando as condições de vida dos seus destinatários, promovendo, dinamizando e apoiando. (Azevedo, 2011, p. 36)

Este “técnico” executa também ações de promoção de competências de integração social e profissional do indivíduo, valorizando a sua participação no grupo, na família e na comunidade, ao mesmo tempo que desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais de integração social do indivíduo, com vista a valorizar a sua participação no grupo, na família e na comunidade:

Também o próprio Educador Social é investigador, analisa e avalia meios sociais, problemas de foro psicossocial e cultural, através do levantamento das necessidades e carências sentidas e das suas problemáticas. Ainda como técnico socioeducativo, elabora, desenvolve e coordena projetos de intervenção, programas educacionais e pedagógicos, de cariz social, tal como, prevenção primária, secundária, terciária, destinada a população de risco social e familiar. Por fim, quanto ao acompanhamento psicossocial que pratica é coadjuvado no desenvolvimento das suas potencialidades e competências pessoais, sociais fomentando a responsabilidade e a mudança de comportamentos dos sujeitos. (Azevedo, 2011, p. 36)

Efetivamente, segundo Mateus (2012), o Educador Social desempenha um papel particularmente importante na dinamização de grupos e no impulso para a mudança, sendo capaz de otimizar os recursos humanos e materiais em áreas como a saúde, a infância e a juventude e em contextos tão diferentes como educação escolar, as autarquias, a justiça e a reeducação. O educador

Social é um “interlocutor e um mediador privilegiado”, executando a ação no terreno como autor/ator de estratégias contextualizadas, criando pontes socioeducativas que, com o apoio da teoria e da prática, o levam a gerir as problemáticas sociais da realidade em que intervém” (Mateus, 2012, p. 61).

É, no entanto, fundamental que os educadores sociais possuam “competências profissionais no plano científico e filosófico onde a problematização de sentidos deve guiar o trabalho de interpretação e de ação sobre a realidade” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 64). Assim, as características fundamentais no saber profissional do Educador Social são reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo. Note-se que o educador social “se afirma como um bom intérprete da realidade social, realidade esta problemática e multifacetada”, pelo que “educar exige criatividade, pensamento alternativo, imaginação, espírito empreendedor, capacidade projetiva, abertura ao imprevisto e poder de decisão” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 83).

Segundo Petrus, Romans e Trilla, as funções dos Educadores Sociais são variadas:

Função detetora e de análise dos problemas sociais e suas causas; função de orientação e de relação institucional; função de relação e diálogo com os educandos; função organizativa e participativa da vida quotidiana e comunitária; função de animação grupal comunitária; função promotora de atividades socioculturais; função formativa, informativa e orientadora... (2003, p. 115)

Devemos ter em consideração que os educadores sociais têm de estar prontos para adquirirem novas aptidões de acordo com aquelas que são as exigências da sociedade (Baptista & Carvalho, 2004, p. 89). Neste sentido, o Educador Social, como técnico da educação e como profissional do humano, dever ser “capaz de intervir na decorrência de projetos pedagógicos, tem de ser alguém com capacidade de integrar equipas multidisciplinares dada a subtilidade da sua especialização e a íntima correlação das suas funções com a de outros profissionais” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 94).

Pode dizer-se que os Educadores Sociais são chamados a intervir em territórios de intervenção partilhados por muitos outros profissionais, divididos por uma variedade de competências e de funções:

Esta indeterminação traz problemas acrescidos para o desenvolvimento de uma identidade profissional ainda jovem, carente, de referências balizadoras. Numa sociedade que, pretendendo ser educativa, tende a multiplicar e a valorizar diferentes contextos de ação, importa definir, e respeitar, as margens de exercício de uma autoridade profissional. (Baptista & Carvalho, 2004, p. 97).

É neste sentido que, nas palavras de Baptista, “os Educadores Sociais deverão acima de tudo afirmar-se como profissionais de terreno, como atores/autores de estratégias mais contextualizadas e mais modestas mas que por isso mesmo façam a diferença” (2001, p. 57). Trata-se de uma ideia que é corroborada por outros autores, considerando os Educadores Sociais como:

agentes de mudança, não lidam com problemas ou com disfunções, mas com pessoas, acompanhando-as no processo de apropriação crítica das suas histórias de vida, convocando-as para o exercício pleno da sua cidadania e ajudando a despertar nelas o desejo de futuro, sem o qual não é possível ampliar o espaço dos possíveis. Daí a centralidade da relação interpessoal no processo educativo e a indispensabilidade de uma consciência profissional marcadamente ética. (Oliveira, 2001, p. 58)

Assim sendo, o Técnico Superior de ES não soluciona os problemas das pessoas; auxilia-as a identificar a origem dos mesmos, trabalhando em conjunto com a pessoa, apoiando-a e encaminhando-a de modo a encontrar um desenlace. É importante dar ênfase e valor à individualidade da pessoa, usar as suas capacidades para seu uso próprio, de forma a desenvolver-se como ser humano (APES, 2012, p. 24). Deste modo, Azevedo considera que

os Técnicos Superiores de ES, através de valores como a paz, irmandade e fraternidade, procuram ter um envolvimento no desenvolvimento social, cultural e pessoal dos seus educandos e nos grupos sociais vulneráveis e fragilizados. O empenho dos Educadores Sociais na melhoria das dinâmicas sociais concentra-se, sobretudo, nos acontecimentos de exclusão social, pobreza,

desemprego, discriminação de grupos minoritários, crianças, jovens e adultos fragilizados ou em risco. (2011, p. 48)

Melhor dizendo, tendo em conta o que defende Azevedo, o Educador Social

É um promotor da cidadania e usa-a como um desafio profissional para a elaboração e implementação de estratégias de âmbito social nas suas múltiplas manifestações. Este profissional direciona as suas atividades para a proposição e efetivação das políticas sociais e educativas em instituições públicas e privadas, em organizações da sociedade civil e nos diversos movimentos sociais, contribuindo para a melhoria das condições de vida e trabalho das pessoas, estabelecendo com as mesmas uma relação de proximidade, universalidade, responsabilidade, justiça e solidariedade. (2011, p. 38)

Com o surgimento da ES, despontou uma área da educação não-formal que pretende responder às necessidades de construção de projetos socioeducativos, com metodologias e estratégias distintas que realçam a individualidade de cada sujeito e suprem a falência de processos assistencialistas, apostando na educabilidade do saber fazer (Azevedo, 2011, p. 40).

Complementamos a nossa ideia da importância deste profissional com as palavras de Borda Cardoso (cit. por Mateus, 2012, p. 68) que realça a importância do papel do Educador Social, o qual, apesar de os vários papéis que desempenha dificultarem “a construção de uma identidade enquanto técnico especializado, a sua mais valia advém-lhe do seu saber pedagógico, técnico e humano que o tornam insubstituível na orientação e “resolução” de muitos problemas sociais da nossa contemporaneidade.”

Neste sentido, temos que ter presente igualmente a opinião de Noguero e Solís

em que o objetivo final das ações do Educador Social é conseguir a participação de todos os membros do grupo com o fim de transformar a realidade. (...) supõe a criação de um processo de ensino – aprendizagem de uma série de valores, atitudes e estratégias que estejam de acordo com o espírito crítico, a participação ativa, a transformação social, etc. (cit. por Mateus, 2012, p. 61)

Esta configuração teórica do papel e das funções do Educador Social, bem como as práticas desenvolvidas no terreno, consubstanciaram a necessidade de um código deontológico. O primeiro código deontológico do educador social português foi elaborado pelo Conselho Nacional de ES, uma das entidades existentes representativas da profissão, tendo sido aprovado pelos educadores sociais a 17 de Novembro de 2001. Entretanto, em 2009, a Associação Profissional dos Técnicos Superiores de ES concebeu um novo e mais atual código deontológico resultante da prática profissional, no qual “são contemplados os direitos e deveres do Educador Social perante a sua intervenção e relação com ele próprio, enquanto pessoa e profissional e com os seus educandos, instituições, equipas multidisciplinares, interdisciplinares e comunidades onde se insere” (Azevedo, 2011, p. 49).

Temos que relevar igualmente outra característica de grande importância na execução do trabalho do educador social: o código de ética dos educadores sociais. Neste código, são assumidos seis propósitos:

- “expandir os valores e os deveres da Educação Social,
- estabelecer um conjunto de critérios, nomeadamente éticos específicos que devem ser usados para orientar a prática do Educador Social;
- coadjuvar os educadores sociais na identificação de problemáticas sociopedagógicas do seu público e nas suas obrigações profissionais e na orientação de resolução de dilemas éticos;
- prover critérios éticos que ajudem o senso comum a considerar a identidade profissional do educador social no seu território de intervenção;
- promover a integração dos recém-licenciados no campo profissional da educação social, da sua missão para os valores, princípios e modelos éticos;
- pronunciar protótipos que a Educação Social deve utilizar para avaliar a conduta ética da profissão” (Azevedo, 2011, p. 47).

### **1.3. O papel do Educador Social no desenvolvimento das competências sociais**

A origem das competências sociais remonta a:

...la década de los años 30. Los primeros trabajos se especializaron en cuestiones relativas a la conducta social de los niños, al uso de la medida sociométrica, así como a los estudios sobre la socialización infantil, la inteligencia social y la incompetencia social en personas con deficiencia mental. Al final de la década de los 50, Wolpe (1958) acuña el término “conducta asertiva”. En los 60 se aprecia un claro interés por estudiar las habilidades sociales y la competencia social desde una perspectiva eminentemente clínica y terapéutica. (Redín, Rupérez & Torres, 2006, p. 129)

Importa demonstrar que a competência é um vocábulo do senso comum, utilizado para definir uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa (Fleury & Fleury, 2001, p. 184). Neste sentido, “a competência é o conjunto das aprendizagens sociais e comunicacionais adquiridas pela aprendizagem: a competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (Le Boterf cit. por Fleury & Fleury, 2001, p. 187).

Saliente-se que as competências referem-se sempre a pessoas, pelo que não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um (Le Boterf, 2005, p. 23). Tomemos como exemplo Perrenoud, segundo o qual

a competência é a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a estes. Ou seja pôr em ação, isto é, integrar, utilizar ou mobilizar vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. Estes podem ser mais elementares e superficiais ou mais complexos e organizados em redes. O indivíduo deve avaliar, em função da situação, se são ou não pertinentes e mobilizá-los com discernimento. (cit. por Curado, 2010, p. 23)

Neste caso, reafirma-se “a competência como uma combinatória particular, feita em cada situação e para cada situação particular, de múltiplos

elementos. Para fazer face a um problema complexo ou a determinado acontecimento, a pessoa deve saber escolher os elementos apropriados e organizá-los” (Curado, 2010, p. 13).

Segundo Le Boterf, a ideia de competência não é um estado que se alcança ou se obtém de uma vez por todas; pelo contrário, é efetivamente um processo:

É o processo ou elo que reúne recursos, atividades e resultados. A competência só pode ser reconhecida como tal se a pessoa for capaz de construir e de adaptar o elo combinatório dos recursos, atividades e resultados visados em relação a um contexto particular, ou seja, se em cada situação a pessoa for capaz de construir ou adaptar a combinação pertinente de recursos para agir num determinado sentido. (Curado, 2010, p. 13)

Verificamos que o sujeito tem uma maneira própria de operacionalizar as suas competências, sendo a competência uma combinação e mobilização inédita, consciente e pertinente de recursos, de forma a agir com sucesso, seguindo determinados parâmetros e exigências, a fim de obter resultados, numa situação ou contexto particular (Curado, 2010, p. 28). Deste ponto de vista, a competência tem a função e utilidade social, resultando nas ações do quotidiano:

La competencia tiene una función social, una utilidad social... Diversos recursos son movilizados en vistas a una producción, a una acción, a la resolución de un problema que se plantea en la práctica escolar o en la vida diaria”. (Bazán, Cortéz, González & Novoa, s/d, p. 2)

No que concerne às competências sociais, as mesmas adquirem-se e utilizam-se, numa primeira fase, no contexto familiar, estendendo-se, posteriormente, aos restantes ambientes de interação. Assim,

o desenvolvimento da competência social é influenciado pela natureza das trocas sociais nos diferentes contextos da vida sobretudo na fase da infância. Do ponto de vista de desenvolvimento, nos contextos em que a pessoa participa ativamente quer os sistemas que afetam esses mesmos contextos (ex. exossistema) permitem que o seu desenvolvimento se torne

mais diferenciado e hierarquicamente organizado, contribuindo para a sua socialização. (Cicchetti cit. por Lopes *et al.*, 2011, p. 42)

A aprendizagem de competências sociais acontece desde o nascimento e, segundo Brazelton e Greenspan (cit. por Botelho, 2012, pp. 29-30), adquirem-se numa estreita ligação entre as várias etapas de desenvolvimento. Desde muito cedo, as crianças interpretam sinais sociais através de jogos, de relações de empatia e afetivas, o que nos remete para uma necessidade de ser socialmente competente. Assim, a competência social resulta numa nova capacidade de adaptação perante situações novas ou desconhecidas.

Para Zarifian, as competências sociais caracterizam-se pelo “saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; sendo identificados três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação” (cit. por Fleury & Fleury, 2001, p. 189).

As competências sociais resultam na execução da aquisição comportamental, pois os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser concetualizadas como acontecimentos comportamentais discretos (ex. pedir “por favor” e dizer “obrigado”). No entanto, as competências sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem em resposta às tarefas do dia-a-dia. Os vários comportamentos, quando utilizados adequadamente, permitem ao indivíduo começarem e preservar as relações sociais positivas, contribuindo para a aceitação pelos pares e uma adaptação satisfatória (Walker, Colvin & Ramsey cit. por Lopes *et. al*, 2011, p. 14)

Na perspetiva de Bronfenbrenner (cit. por Martins & Szymansky, 2004, p. 68 & 71), a competência social é uma capacidade de interação e de reciprocidade de relações entre as pessoas, fixando como condição mínima para a formação de pares a presença de uma relação interpessoal recíproca. A ideia básica e mais importante na formação de um grupo de dois é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, estará a contribuir para a ocorrência do mesmo processo no outro. Desse modo, para o autor, “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”.

Importa salientar que, para Matos,

o conceito numa visão mais ampla ao referir competência social como o resultado da interação do indivíduo consigo próprio e com os outros a partir das suas ações, pensamentos e comportamentos, o que explica a competência como algo que se adquire para atingir um determinado nível de desempenho. (cit. por Botelho, 2012, p. 29)

Verificamos ainda que, para Moreira (cit. por Botelho, 2012, p. 30), as competências sociais são um sistema que serve de resposta às necessidades do indivíduo. O autor alega que na relação que o indivíduo mantém com os outros se evidencia o nível das suas competências sociais e é desta forma que se promove a gestão dos recursos externos e internos. As competências sociais são, assim, o resultado da capacidade de comunicação interpessoal que o indivíduo desenvolve.

Da mesma forma, Tyler define competência social:

como a maneira como o indivíduo interage com os eventos de vida, tanto num sentido de resolução de problemas, como num sentido de autorrealização. O autor destaca três características importantes para a competência social: (1) confiança otimista nas pessoas e no mundo; (2) autoeficácia, autoavaliação positiva, e controle dos eventos de vida pessoal; (3) iniciativa, através do estabelecimento de objetivos realistas e esforços no sentido de alcançá-los. (cit. por Cecconello & Koller, 2000, p. 75)

Note-se que o desenvolvimento da competência social advém das interações sociais nos diferentes momentos da vida, sobretudo na fase da infância. Nos contextos de desenvolvimento, quer as circunstâncias em que a criança participa ativamente, quer os sistemas que afetam esses mesmos contextos (ex. exossistema), possibilitam que o seu crescimento resulte como sendo distinto e categorizado, contribuindo para a sua socialização (Cicchetti, cit. por Lopes et. al, 2011, p. 42).

Com vimos, a ES e as competências sociais estão intimamente ligadas. Através das funções que o Educador Social executa, é possível incrementar junto dos seus educandos a interação social de forma sustentada em valores e padrões educativos. Segundo Botelho (2012, p. 29), “competências sociais são atributos pessoais que facilitam a interação social e permitem ao indivíduo ser

capaz de desenvolver condições para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e desafios que a vida lhe coloca.” Por isso, segundo a linha de pensamento de Diaz, é através da ES

que é dada ao Educador Social a aquisição de competências sociais, na medida em que é uma ação educativa que procura que os indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade se formem e adquiram as habilidades e competências sociais, consideradas necessárias para alcançar a integração social. (cit. por Mateus, 2012, p. 65)

## **Capítulo 2**

### **Perspetivas sobre a família: definição, papel da mulher e monoparentalidade**



## 2.1. Para uma definição de família: uma perspectiva concetual

O vocábulo família tem um carácter polissémico, sendo alvo de mutações semânticas ao longo dos tempos. De origem latina, a palavra família “aparece em Roma como derivada de *famulus* (servidor), mas não se aplicava então ao que habitualmente entendemos pelo termo” (Zonabend, 1996, p. 13). Com efeito, no contexto histórico da civilização romana, na qual encontramos uma matriz social, cultural e jurídica que prevalecerá até aos nossos dias, a família

era representada pelo conjunto de pessoas ligadas umas às outras por um vínculo de parentesco, isto é, por um ancestral em comum. Desse modo, note-se que essa conceção de família engloba os parentes consanguíneos, os parentes por afinidade, o cônjuge e os agregados. (Godoy & Silva, s/d, p. 2)

Todavia, a família romana era considerada

uma unidade jurídica, económica e religiosa, sendo liderada pelo *pater familias*, que representava a autoridade absoluta no seio familiar, tendo o poder sobre a vida e a morte de sua esposa e descendentes, poder sobre os bens móveis e imóveis que lhes pertenciam, além de figurar como sacerdote. Assim o *pater familias* era visto como o chefe e senhor de toda a família que o rodeava, estando evidente o patriarcalismo. (Godoy & Silva, s/d, p. 2)

Tendo em consideração a evolução do conceito de família até ao fim da República Romana (27 a.C.), Dias considera que

em ligação com casa (*domus*), como totalidade que abarcava sob autoridade do *pater familias*, a esposa, os filhos, os escravos e até os animais e as terras, a seguir família como designação do mundo cultural em que os grupos humanos se sentiam integrados, reservando-se as designações de gentes, gentios, gentílicos para os que faziam parte dele (“bárbaros” para os romanos, “pagãos” para os cristãos); mais tarde a família como designação de um conjunto de pessoas com interesses comuns (de religião, etnia, cultura, arte, profissão, etc.) e também por forças de conceções filosóficas (desde

helenismo) ou religiosas (desde cristianismo), família no sentido que abarca toda a humanidade: a família humana. (2009, p. 82)

De salientar que, em Roma, “a entidade política por excelência é a família entendida na sua ordem masculina.” A ordem familiar é estabelecida pelo pai: por um lado, assume funções disciplinares em concorrência com o castigo penal; por outro, com o seu património, que é património único, destina os eventuais cargos públicos do filho. De facto, “a ordem política apenas identifica como cidadãos de pleno exercício os que, na sua casa, cumprem até ao fim da sua vida um poder que nunca é qualificado como privado” (Thomas, 1996, p. 201).

A matriz romana da noção de família teve um efeito duradouro no mundo ocidental judaico-cristão, mas as mudanças sociais, culturais e políticas que têm ocorrido nos últimos séculos, sobretudo no século XX, alteraram por completo a configuração romana de família, dando origem a um conceito multifacetado, no qual se podem incluir aspetos como a fraternidade, conjugalidade e filiação. É neste sentido que a família, hoje em dia, pode ser encarada como um grupo de elementos em interação e no qual avultam as relações interpessoais: os seus membros relacionam-se, não vivem isolados, o que leva a família, enquanto sistema, a permanecer dinâmica (Vieira, 2009, pp. 21-22).

O termo família pode ser usado igualmente para designar “o grupo de pessoas ligadas por casamento e/ou filiação (e/ou adoção) em princípios descendentes de um tronco comum, que normalmente vivem sob o mesmo teto” (Dias, 2009, p. 222). Baseando-nos em Giddens, podemos dizer que família é uma união sexual entre dois indivíduos adultos, reconhecida e aprovada socialmente. Os laços de parentesco, segundo este autor, são “relações entre indivíduos estabelecidas através do casamento ou por meio de linhas de descendência que ligam familiares consanguíneos (mães, pais, filhos e filhas, avós, etc.)” (cit. por Vieira, 2009, p. 21). Dito de outro modo:

família é um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação: os contatos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda, o

espaço de vivência de relações afetivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade. (Alarcão, 2006, p. 37).

Atualmente, devido às profundas transformações sociais, culturais e políticas, o termo família assumiu um carácter mais lato, flexível e abrangente, passando a incluir um número maior de tipologias. Hoje em dia, constata-se que o termo família encontrada na literatura tem por base os contributos científicos da Antropologia, da Sociologia ou da Psicologia. Neste sentido, os diferentes tipos de famílias apresentam aspetos específicos como:

os socioideológicos, fazendo parte deste tipo o casamento, o divórcio, a residência, a herança, a autoridade, a transmissão de saber; no que concerne às características económicas, aqui insere-se a divisão do trabalho, dos meios de produção, património; quanto aos políticos, insere-se aqui o poder, as hierarquias e relativamente aos biológicos, como a saúde e a fertilidade, por fim nos ambientais inserem-se os recursos e calamidades. (Slepoj, 2000, p. 71)

Segundo Vieira, “os laços biológicos distinguem a terminologia frequentemente utilizada como família nuclear, alargada, de origem e de procriação” (2009, pp. 28-29). Assim sendo, temos os seguintes tipos de famílias:

, - a “família nuclear” é aquela, segundo ideia de Gimeno (cit. por Vieira, 2009, p. 29), “onde se incluem pais e filhos, que convivem no lar familiar sem outros parentes”;

- a “família alargada” admite graus mais vastos de parentescos, abrangendo pelo menos três gerações;

- a “família de origem” é aquela onde se nasce;

- a “família de procriação” é constituída pelo par e pelos filhos.

Por sua vez, segundo Géhanne, segundo a qual “distinguem-se tradicionalmente a família nuclear, a família indivisa e a família-linhagem” (cit. por Vieira, 2009, p. 29):

- a família nuclear (ou conjugal), “tipo de família mais divulgado e conhecido nas sociedades ocidentais contemporâneas, é o conjunto constituído pelo casal e seus descendentes imediatos”;

- a família indivisa (alargada ou extensa) é a “congregação sob o mesmo teto de um grupo familiar que engloba todas as pessoas unidas pelo sangue ou pelo matrimónio (ascendentes, pais e filhos)”;

- na família-linhagem, há um “agrupamento de gerações, cada uma das quais constando de um só casal.

O chamado “sistema familiar” é constituído por diversos componentes que se dispõem em unidades sistémico-relacionais denominadas subsistemas: individual, conjugal, parental e fraternal.

Antes de mais, temos o subsistema individual que é composto pelo indivíduo que, para além do seu estatuto e função familiares, tem, também, atividades e papéis noutros sistemas. Segundo Alarcão, “esta dupla pertença cria-lhe um dinamismo que se repercute, naturalmente, no seu próprio desenvolvimento e na forma como ele está em cada um desses contextos” (2006, p. 54).

Em segundo lugar, há o subsistema conjugal constituído pelo marido e pela mulher numa lógica de complementaridade e adaptação recíproca, cuja função principal é, segundo Alarcão (2006), é a proteção do casal da intrusão de outros elementos. Neste sentido, “constitui também uma plataforma de suporte para o casal lidar com o stress intra e extrafamiliar. Este subsistema é ainda vital para o desenvolvimento dos filhos, servindo de modelo para o estabelecimento de futuras relações de intimidade” (Alarcão, 2006, p. 55).

Em terceiro lugar, devemos ter em conta “o subsistema parental que fomenta a educação e proteção de gerações mais novas, pois é a partir das

interações pais-filhos que as crianças apreendem o sentido de autoridade, a forma de negociar e lidar com o conflito em situações de uma relação vertical e o sentimento de filiação e de pertença familiar” (Alarcão, 2006, p. 55).

Por último, há o subsistema fraternal, formado por irmãos, que “representa um lugar de socialização e experimentação de papéis face ao mundo extrafamiliar, primeiro em relação à escola e depois em relação ao grupo de amigos e ao mundo do trabalho.” Aqui, as crianças desenvolvem as suas capacidades de interação com o grupo de pares, experimentando o apoio mútuo, a competição, o conflito e a negociação nas brincadeiras solidárias e nas “guerras” (Alarcão, 2006, p. 56).

Em tempos mais remotos, seria preciso esperar pelo casamento para viver em casal, o que acontece cada vez menos na atualidade, mesmo para aqueles que, eventualmente, venham a contrair casamento. Note-se que, enquanto no passado o casamento significava uma rutura entre o tempo de juventude na família de origem e a entrada na vida adulta, na atualidade, os jovens passam por essa transição de modo mais contínuo e progressivo. A vida a dois começa, muitas vezes, desde que ocorrem os primeiros encontros, resultando num quadro de mudanças. É muitas vezes a regularidade das relações sexuais que leva à coabitação. Inicia-se a relação através da visita ocasional, passando-se a convidado permanente e, posteriormente, a parceiro a tempo inteiro. Juntando decisões simples e organizando uma vivência a dois, o casal instala-se, lentamente, sem consciência do facto (Relvas & Silva, 2007, p. 204).

Em tempos anteriores, o matrimónio era para a vida; atualmente, o casal forma-se para o melhor. Começando-se o primeiro momento do ciclo de vida da família (a formação do casal), o que se verifica é que se vive o dia-a-dia sem grandes objetivos a longo prazo, sem compromissos incondicionais, não significando, portanto, uma etapa bem demarcada da passagem da idade jovem à idade adulta. Quem casa não têm necessariamente uma ideia de casal diferente daquele que vive em união de facto: comparando-se as duas formas de vida descritas no anterior parágrafo, o modo de vida do casal é semelhante, “cada um dos cônjuges, por razões económicas e/ou respeito pelo outro,

permanece ativo no plano profissional, considerando a individualidade do seu parceiro” (Relvas & Silva, 2007, pp. 204-205).

No caso das uniões de facto, podem ser encaradas sob três perspetivas,

o concubinato tradicional: típico nos meios populares, seguiu-se ao declínio da censura social; a união de facto é típica das classes médias que se opõem à institucionalização da união conjugal e coabitação ou união pré-nupcial cuja formalização da união conjugal depende da continuidade do envolvimento sentimental do par ou melhoria das condições profissionais por parte dos parceiros. (Bawin-Legros cit. por Relvas & Silva, 2007, p. 206).

Devido ao facto de existir uma grande variedade de tipos de famílias, destacam-se algumas, como as famílias reconstituídas, caracterizando-se estas por fazerem parte das mesmas pessoas que, num passado mais ao menos próximo, tiveram outras famílias (nucleares) e atualmente estão reunidas neste sistema. Assim, dá-se “o facto de se poder encontrar uma mulher com filhos que se casa com um homem sem filhos, ou vice-versa, e uma mulher com filhos que se casa com um homem com filhos. Na nova família podem surgir mais crianças, filhas de ambos, criando uma fratria composta pelos meus, os teus e os nossos” (Alarcão, 2006, p. 206).

Na atualidade, estas famílias surgem a partir de situações de divórcio; no passado, era por situações de viuvez, ocorrendo um luto que tinha que ser realizado. É importante que os filhos realizem o luto pela família passada; caso contrário, vão criar grandes dificuldades à nova estrutura, fazendo tudo para que as coisas corram mal. Realçamos a opinião de Gameiro (cit. por Alarcão, 2006, p. 207), segundo o qual é muito importante a preparação emocional dos filhos para a organização da nova família: as alterações que vão ocorrer devem ser acauteladas e preparadas com os filhos e progenitor ausente.

Nestas famílias, o casal tem que se constituir na presença dos filhos e, muitas vezes, de um subsistema fraternal especial, pois

o novo subsistema conjugal, em permanente interação com o subsistema parental, tem algumas dificuldades adicionais: pois quando alguém finaliza uma relação e parte para outra, idealiza naturalmente, a nova situação, considerando que agora tudo vai dar certo. Assim ilude muitas vezes, a diferença com o medo do conflito,

interpretando a mais pequena divergência como uma ameaça para o casal e para a família. (Alarcão, 2006, p. 208)

Um dos estímulos que o novo casal, tal como a nova família, tem que enfrentar é

a elaboração de novos padrões de relação e de novas regras de funcionamento familiar. Não obstante o equilíbrio entre códigos antigos e novos tem que ser cuidadosamente negociado para que o passado não ameace o presente, por um lado, mas para que os filhos não sintam uma rutura demasiado abrupta por outro. Aquando da vivência do padrasto/madrasta com os seus enteados deve-se resistir à tentação de ter, inicialmente um papel ativo face a eles, pois nesta fase inicial, o papel parental deverá ser desenvolvido através da figura parental biológica e o padrasto/madrasta ficar preparado(a) para ser um preciso(a) auxiliar, sem interferir diretamente na relação educativa. (Alarcão, 2006, pp. 209-210-211)

Outro tipo de família hodierna é a famílias adotiva, que se distingue, na sua maioria, pelo facto de possuir no seu seio crianças e adolescentes que não têm laços de sangue com aqueles pais, mas que lhes estão ligados por laços afetivos e legais. Neste caso, o que se verifica é que “o casal, ou pelo menos um dos seus membros, revelou-se infértil ou com dificuldades de levar a bom termo uma gravidez biológica e, por isso, acabou por tomar a decisão de adotar uma criança” (Alarcão, 2006, p. 220). Normalmente, o casal começa o seu ciclo de vida na ideia de que, mais tarde ou mais cedo, a mulher vai engravidar e os filhos vão aparecer:

Geralmente concede-se um, dois anos para a estabilizar a sua vida. Depois, começa a tentar engravidar: ao fim de cerca de mais dois anos, perante a ausência de gravidez, começam as investigações. Face aos resultados desta avaliação o casal prolonga as suas tentativas naturais (nas situações em que não é declarada a infertilidade) ou inicia uma série de tratamentos/intervenções cirúrgicas com vista à obtenção de um filho biológico. (Alarcão, 2006, pp. 220-221)

Ressalve-se que:

até primeira metade do séc. XX, era prática comum tentar que uma família adotiva se assemelhasse o mais possível a uma biológica. Este comportamento, que pretendia proteger a criança e a família de sentimentos de “diferença” e de “vergonha”, tem vindo a modificar-se, estando, hoje, esta nova forma de família já integrada nos sistemas sociais. (Mateus & Relvas, 2007, pp. 125-126)

Vejamos que, conforme afirma Rosenberg (cit. por Alarcão, 2006, p. 223),

a família adotiva nasce com a chegada da criança e nela podem distinguir-se as seguintes etapas: nascimento da família e início da parentalidade, família com crianças em idade pré-escolar, famílias com filhos em idade escolar, família com filhos adolescentes, família com filhos adultos e família em fase tardia.

A partir do momento em que se decide adotar uma criança, o casal pretende estar a tomar a melhor deliberação, ou seja, a que melhor se adequa ao seu funcionamento quer enquanto casal, quer enquanto indivíduo (s). É de realçar que, quando os casais estão a adequar-se para a adoção, têm tempo e disponibilidade para perceberem as suas reais motivações. Os fatores que influenciam o sucesso ou não dessa experiência prendem-se com

o processo de adoção, a capacidade para lidar com os desafios inerentes ao tipo de relacionamentos construídos por via da adoção, devendo essas questões ser devidamente resolvidos para que a criança seja aceite e acolhida na família sem qualquer obstáculo. (Mateus & Relvas, 2007, p. 126)

Outra circunstância de relevo prende-se com as dificuldades dos pais adotivos com o facto de não conseguirem

moldar a criança às suas próprias características ou de não se adaptarem eles à criança”, o que permite o desenvolvimento de relações mais ambivalentes. Outras dificuldades que estes pais podem sentir relacionam-se com “o desenvolvimento de uma autoridade e disciplinas claras: por medo de não ter o afeto da criança, por pena relativamente ao seu sofrimento passado, por receio de ser demasiado agressivo na imposição de certas frustrações, ou por gratidão pela atribuição de uma criança, os pais podem adotar um estilo educativo permissivo ou ambivalente. (Alarcão, 2006, pp. 224-225).

Outro tipo de família a considerar nos dias de hoje é a família de parceiros do mesmo sexo. É certo que existem diversos estereótipos relativamente à incapacidade de estas famílias educarem adequadamente as crianças, mas há, atualmente, “alguma investigação que tem demonstrado que as famílias de homossexuais não diferem significativamente das famílias heterossexuais quando comparadas em determinados parâmetros” (Alarcão, 2006, p. 230).

Afirma-se, recorrendo a Harris e Turner (cit. por Alarcão, 2006, p. 230), “que ser homossexual é compatível com o desenvolvimento de uma efetiva parentalidade”. Com efeito, Miller, Jacobsen e Brigner (cit. por Alarcão, 2006, p. 230) “verificaram, na sua investigação, que as mães lésbicas davam respostas mais centradas nas suas crianças do que as mães heterossexuais”. Por sua vez, Kirkpatrick, Smith e Roy (cit. por Alarcão, 2006 p. 230) constataam que “não encontram grandes diferenças entre as mães homossexuais e as mães heterossexuais quando comparadas nos seus interesses maternos, nos seus estilos de vida e nas suas práticas educativas”. Finalmente, Zacks, Green e Morrow (cit. por Alarcão, 2006, p. 230)

verificaram que as primeiras apresentam níveis significativamente mais elevados de coesão e adaptabilidade, o que tem sido explicado como resultado da necessidade das famílias de homossexuais se defenderem das posições sociais da crítica ou segregação.

Nas situações em que as experiências relacionais e os modelos alternativos de identificação se cingirem a grupos homogéneos (constituídos por outras famílias de homossexuais), as crianças, interagindo com grupos heterogéneos (em contextos como o escolar), “poderão ser marcadas por comportamentos de rejeição ou de aceitação ambivalente o que, de um modo ou de outro, pode conduzir ao desenvolvimento de sentimentos de exclusão” (Alarcão, 2006, p. 231).

Contrariando a ideia de que, no casal homossexual, um dos elementos desempenharia o papel masculino e o outro feminino, Paplau (cit. por Alarcão, 2006, p. 232) constatou e “verificou que os papeis desempenhados pelos dois

elementos têm mais a ver com as consequências e interesses de cada um dos parceiros do que uma divisão sexual dos mesmos.”

Este tipo de famílias existe desde sempre, “como é o exemplo da Grécia em que os atenienses tinham reservado o amor entre homens ao universo em que um ser humano é livre de responder a outro ser humano, livre portanto de dizer não” (Rousselle, 1996, p. 226). Havendo outra situação como “a homossexualidade romana que não é nem um caso de amor nem uma total liberdade na orientação do desejo, materializável para um mesmo indivíduo num grande número de relações entre homens” (Rousselle, 1996, p. 226).

Por último, podemos ainda considerar a família comunitária, onde o bem-estar comunitário, as necessidades e deveres comunitários se impõem como valores prioritários, independentemente da filosofia de cada comunidade. Segundo Alarcão, “muitas destas experiências surgiram como tentativa de reencontrar o apoio passado das famílias alargadas, de ultrapassar o individualismo que atinge as famílias nucleares e de fugir ao stress da vida urbana” (2006, p. 233).

A prevalência de “relações horizontais faz com que, nas famílias comunitárias, o grande subsistema seja o fraternal: a solidão é estimulada em detrimento da competição e a complementaridade relacional é posta ao serviço da comunidade e não tanto dos indivíduos. O subsistema parental é atenuado em várias figuras e o modelo educativo não é o dos pais biológicos, mas sim o da comunidade” (Alarcão, 2006, p. 233).

Ainda a propósito da família comunitária, podemos considerar, segundo Birre *et al.* (cit. por Alarcão, 2006, p. 233), “cinco tipos de experiências comunitárias como: as comunidades religiosas, as comunidades utópicas, as comunidades planeadas, os kibutz israelitas e as comunas”.

## **2.2. Origem da família em alguns países/civilizações: uma perspetiva histórico-cultural**

Do ponto de visto histórico e cultural, é possível identificar vários tipos de famílias: a família grega, a família oriental, a família hebraica, a família indiana, a família árabe e a chamada família ocidental.

No que concerne à família grega, o objetivo e missão da organização familiar era a procriação de prole legítima e a preservação do patrimônio familiar. As relações entre as diferentes famílias eram limitadas, sendo de assinalar que

a figura paterna teve de qualquer forma um centralismo total e a sua autoridade parental muito grande, tanto quanto a autoridade da lei, que, por sua vez, impõe a todos os membros da família a obrigação de respeitar o pai. A mãe de família, enquanto mulher, vivia numa condição de inferioridade jurídica, pelo que podia ser expulsa de casa sem que fosse necessária nenhuma formalidade. (Slepoj, 2000, p. 79)

No entanto, as filhas solteiras tinham de manter, pelo menos em Atenas, uma vida extremamente afastada, sendo os seus pais a decidir e a alinhar o casamento. Na habitação, o marido tinha de respeitar a mulher, mas no espaço exterior poderia estabelecer outras relações. A educação e instrução da idade escolar eram imputadas à figura do pai (Slepoj, 2000, p. 79).

Saliente-se também que, na Grécia, a autoridade do chefe de família se praticava sobre a mulher e os filhos, mas de uma maneira distinta sobre cada um deles: sobre a sua mulher, ele exercia como um homem de Estado; sobre os seus filhos, como um rei. Entre o homem e a mulher, existia a relação de superioridade por parte do homem; a autoridade do pai sobre os seus filhos era uma forma de realeza, com o afeto e a superioridade da idade, sendo justamente esse o traço distintivo da autoridade real (Sissa, 1996, p. 145).

Na Grécia antiga, a família era parte da cidade. Contudo, “é a origem familiar que concede o estatuto de ateniense a um indivíduo” (Sissa, 1996, pp. 146-147). Para o mesmo autor, a família grega de então era, por assim dizer, anulada em prol de uma cidade que organiza a vida de todos. Neste caso, “o homem que não tem o direito de reconhecer os filhos que engendra será obrigado, em contrapartida, a chamar “filhos” e “filhas” a todas as crianças que vieram ao mundo nove meses após o seu casamento” (Sissa, 1996, p. 157).

No que respeita à família oriental, encontramos a sua origem e os seus fundamentos organizativos e sociais nas civilizações egípcias, assírio-babilónica e persa.

No caso do Egito antigo, cuja organização familiar se refletia num componente matriarcal real, imputava à mãe uma posição notável no interior da família, sendo constituída não só por pessoas unidas por um vínculo de sangue ou de propriedade, mas também por estranhos, numa espécie de promiscuidade não declarada. Ocorria uma liberdade sexual, havendo ainda a possibilidade de casamento entre irmãos que, no mesmo período histórico, era interdito nas famílias gregas e semítica.

Na antiga família egípcia, a árvore genealógica não tinha grande importância e a descendência não transpunha a terceira ou quarta gerações, estendendo-se o nome por vários filhos, sendo assim difícil a atribuição da genealogia. No Egito, a filiação paterna dizia respeito a uma simples comprovação da identidade, enquanto a filiação materna indicava o laço orgânico, colocando a ênfase no ato de dar à luz, pois mãe era também aquela que dava o nome. Note-se que os egípcios acreditavam que o nome era constitutivo da pessoa, a mãe para o filho juntamente com a sua definição (Forgeau, 1996, p. 135).

Por sua vez, a família hebraica, de tipo matriarcal, desfigurou-se num código patriarcal rígido, baseado no laço de sangue, a que a religião conferia como característica organizativa essencial. A mulher via-se como uma figura totalmente dominada pela autoridade masculina: com o dote (*mohar*), o marido compra a mulher, tornando-se seu senhor (*Ba al*). A poligamia era concedida unicamente ao marido, tal como o divórcio, sendo também característica a inferioridade da mulher relativamente ao homem. Ocorrem uniões,

que para além do contrato, há respeito e veneração do homem pela própria companheira, tendência promovida também por alguns profetas. O casamento tinha por objetivo manter a estirpe, e os filhos eram considerados sinais de bênção divina: por isso, o incesto e todas as uniões consanguíneas eram severamente proibidas e o adultério punia-se com a morte. O casamento tinha de ter lugar antes dos dezoito anos, o homem passava a possuir a mulher oferecendo-lhe um objeto precioso, ou uma propriedade, ou então através do coito. (Slepoj, 2000, p. 85)

No que se refere à família indiana, o casamento, durante o período védico, tinha como base o compromisso que não podia ser quebrado, sendo normalmente monogâmico. Assim, um casamento entre adultos era

baseado na livre escolha e formalizado através do pagamento por parte do homem do preço da mulher. Na época pós-védica, começa a prática do casamento combinado e, ao mesmo tempo, a proibição dos casamentos entre castas diferentes, que ainda hoje é vigente na organização familiar indiana. O pai era o chefe espiritual do núcleo doméstico, características da sociedade indiana era o casamento em idade jovem... posteriormente a proibição de as viúvas se casarem, que após a morte do marido chegavam ao ponto de se deixarem imolar com ele. (Slepoj, 2000, p. 86)

Em toda a Índia,

o casamento é a mais importante cerimónia do ciclo de vida do hindu. O indiano casa-se dentro da sua casta, que geralmente é considerada uma unidade endogâmica e é aí que reside o princípio de reprodução das relações hierárquicas e estatutárias entre as castas. (Lardinois, 1997, p. 233).

Veja-se que, no hinduísmo, “a instituição familiar é um sistema de representação que se apresenta como uma economia geral das trocas materiais e simbólicas entre gerações, centrada e girando em torno da instituição casamento” (Lardinois, 1997, p. 243).

A família indiana pode ser caracterizada “como um grupo de parentes ligados pelo mesmo sangue e aliados de filiação patrilinear e de residência patrilocal, sendo, geralmente, individualizados pelas suas três funções: económica, social e religiosa” (Lardinois, 1997, p. 237). Na Índia, é comum que o filho recentemente casado viva com o pai, sob o seu domínio. Esta coabitação correrá da melhor forma caso ocorra um matrimónio de forma prematura, mas a sua duração é extremamente variável. Em suma, “a dimensão dos grupos domésticos varia consoante o tempo de duração do seu ciclo de desenvolvimento, medido em termos de período de coabitação” (Lardinois, 1997, p. 239).

Por seu turno, no que toca à família árabe, o casamento é quase universal: existe uma grande percentagem de homens e mulheres a contraírem

matrimónio ao longo da vida (Fargues, 1998, p. 293). Mas a principal característica a destacar é a poligamia (formas de uniões legítimas múltiplas e simultâneas). Esta situação ocorria com maior incidência nos meios urbanos, pois, nos meios rurais, os camponeses não tinham os meios para obter escravos e “era graças aos casamentos múltiplos repartidos que disponham de mão-de-obra feminina sempre fresca e ativa”. Na cidade, a poligamia causava maiores problemas económicos. O dever de oferecer a cada esposa uma habitação independente significava uma despesa elevada, tal como despesas com vestuário para elas e para os filhos (Bianquis, 1997, p. 274).

A rejeição da esposa envelhecida marcava os períodos de uma ascensão social, possibilitando economias a longo prazo: sendo uma prática urbana que evitava a poligamia, ressalva-se que nas aldeias havia sempre uma tarefa que a mulher idosa podia realizar. Por outro lado, a jovem de origem rural era objeto de um “preço” mais elevado do que o reclamado por uma jovem cidadina, uma vez que

a jovem camponesa é mais resistente ao trabalho e doenças. Dá à luz crianças mais vigorosas. Tendo sido habituado desde muito jovem a trabalhar com as próprias mãos em casa e nos campos, esperando-se que assim continue depois do matrimónio. No caso da jovem burguesa, corre-se o risco desta apenas se limitar ao papel de doadora de filhos e de prazer, recusando toda e qualquer participação nos trabalhos domésticos, sendo mais gastadora do que a camponesa. Para poder casar-se o futuro esposo, tem que acumular bens suficientes para oferecer um donativo à família da futura mulher. (Bianquis, 1997, p. 275)

O homem e pai estava frequentemente ausente do lar e era distante a relação com os seus filhos, havendo o respeito e receio nas relações com os filhos de tenra idade, por parte dos menores, sendo a mãe e as irmãs mais velhas que transmitiam um sentimento de segurança e de tranquilidade.” De um modo geral, “o futuro adulto começava a surgir por trás do adolescente, o pai manifestava finalmente interesse pelo filho, esforçando-se por lhe oferecer um modelo exemplar de senhor doméstico e de personagem pública” (Bianquis, 1997, p. 275).

Importa salientar, na família árabe, a predileção pelos rapazes. A inferioridade da mulher entre os árabes inicia-se no momento da nascença. Sendo a rapariga menos desejada do que o rapaz, sobretudo se for o primeiro filho, goza de uma atenção menor do que a dispensada ao primeiro rapaz (Fargues, 1998, p. 311).

Salientemos que divisão sexual dos papéis é rigorosa. À mulher destina-se um leque de todas as tarefas exercidas no lar e ao homem exclusivamente as atividades não domésticas. Segundo Fargues,

etapas da vida reprodutiva da mulher ritmam a sucessão dos seus papéis na família. Ao casar-se, rompe com a sua família de origem. Abandona a tutela do pai, ou do irmão mais velho no caso de o pai ter falecido, para se submeter à do marido. Sendo à família do marido que deve obediência até à morte, salvo se for repudiada. Viúva passará a ficar sob a tutela do seu próprio filho primogénito. Ao longo de toda a vida, não será nunca, ou quase nunca, consultada sobre as decisões a tomar pela família sobre as suas relações com o exterior. Em contrapartida, a importância da sua intervenção nas opções domésticas aumentará com a idade e o nascimento dos vários filhos. O nascimento do primeiro filho, sobretudo do primeiro rapaz, permite que a mulher franqueie uma etapa decisiva na escala das responsabilidades. No entanto, as suas tarefas domésticas só serão aligeiradas aquando do casamento do filho primogénito, graças à chegada da nora que esta será relegada para o último lugar da escala do poder. (1998, p. 315)

Para terminar, vejamos a chamada família ocidental. Antes da era industrial, a instituição familiar era o local da aprendizagem e da propagação do saber e da cultura; o filho aprendia com o pai e o avô as técnicas que só muito devagar se alteravam. Mas, com a revolução industrial, a máquina veio eliminar a inevitabilidade da aprendizagem familiar: era no trabalho, na oficina, que cada um se instruíria na sua profissão sem ter de recorrer ao saber dos mais experientes (Segalen, 1999, p. 14).

Com efeito, as crianças tinham um papel fundamental na estrutura produtiva, sobretudo nas minas ou nas fábricas têxteis, onde podiam colocar-se sob os teares, que continuavam a laborar “para atar fios partidos, limpar as bobinas ou apanhar os restos de algodão: todas estas atividades realizadas

com a criança deitada no chão, de barriga ou de costas” (Sandrin cit. por Segalen, 1999, p.15).

A importância do salário das crianças poderia fazer aumentar as taxas de fecundidade entre os operários: a família aumentava, não havendo necessidade de cuidados com a contraceção (Segalen, 1999, p.15). Ressalve-se que,

no início do séc. XX, a classe operária adquire estratégias contraceptivas, e os filhos, menos numerosos, mais bem cuidados e educados, passam a ser objeto de um intenso investimento afetivo, pois, a prazo, será através deles que se efetuará a ascensão social da família. (Segalen, 1999, p. 22)

No instante em que, segundo Segalen,

as mortes por parto, bem como todas as doenças diretamente relacionadas com o corpo feminino, sofreram um decréscimo considerável, a mulher libertou-se do que era considerado como maldição natural do corpo. A contraceção evitava-lhe as gravidezes demasiado numerosas, enquanto os progressos da medicina limitavam a mortalidade infantil. Já não era necessário dar à luz seis filhos para que dois pudessem chegar à idade adulta. (1999, p. 29)

Durante este período industrial, o casal sofreu uma profunda mutação: fundamentou-se num ideal romântico de amor, afastado das limitações económicas que pesavam sobre a formação das uniões, sendo um símbolo da liberdade individual que possuíam as sociedades industriais. Assim, verifica-se que um homem e uma mulher aproximam-se e pretendem compartilhar o seu espaço de vida por um período de tempo indeterminado. Em vez de um casamento “até que a morte nos separe”,

as pessoas instalam-se ou casam-se por um período ao longo do qual cada uma poderá realizar o seu projeto individual. Quando há um afastamento, o casal é dissolvido, caso contrário, a sua manutenção seria encarada como uma traição ou uma hipocrisia. (Segalen, 1999, p. 31)

Nas sociedades ocidentais, “a família nuclear, monogâmica tinha suplantado a patriarcal, constituía o modelo central das sociedades

industrializadas, mas a crescente difusão do divórcio verificou em poucos anos na maior parte dos países europeus, tendo aparecido uma crescente instabilidade no casamento” (Slepoj, 2000, p. 88). Para tal, contribuíram diversos fatores, como

movimentos políticos e culturais dos anos sessenta e setenta, o feminismo, algumas correntes psicanalíticas e antropológicas que puseram em discussão a estrutura parental tradicional. As condições económicas, a escolarização, a difusão da tecnologia e da comunicação de massas tiveram grande influência, tornando as pessoas menos ligadas ao lugar de nascimento e às raízes parentais. (Slepoj, 2000, p. 88)

Assim, a família moderna ocidental, aos poucos, sem conhecimento de causa, “desfez a estrutura organizativa monogâmica, fruto de milenárias elaborações: no limiar do séc. XXI reproduz, em certos aspetos, as dinâmicas de uma sociedade primordial baseada na promiscuidade, na espontaneidade individual para o acasalamento e para a formação de um núcleo familiar” (Slepoj, 2000, p. 89).

### **2.3. Evolução do papel das mulheres e sua importância na família**

Anteriormente, nas abordagens específicas aos tipos e à história da família nos vários cantos do mundo, tivemos oportunidade verificar, *en passant*, o papel da mulher e a sua participação na família e na sociedade. De seguida, abordaremos, de forma mais específica, esta problemática, tendo em conta a evolução e a afirmação da mulher ao longo da história.

Na Suméria e Babilónia, o casamento era algo de grande importância, sendo um “ato fundador da família, era um laço jurídico, um compromisso subscrito por dois grupos que assim tornavam manifestas as suas recíprocas obrigações, uma aliança que se selava ou reforçava” (Glassner, 1996, p. 99). As uniões subordinavam-se à reprodução e ao objetivo de assegurar ao chefe de família um herdeiro masculino, e o matrimónio constituía uma relação socialmente aprovada em que as normas de residência e de filiação desempenhavam um papel fulcral. O casamento podia então ser alinhavado

desde a infância, pelas famílias dos futuros esposos. Começa-se muito antes da consumação da vida em comum, pois a noiva só deixava a casa dos seus pais quando atingia a aptidão para casar (Glassner, 1996).

Conseqüentemente, o homem era o “senhor”, “senhor da esposa”, tendo autoridade sobre ela, “na qualidade de bel kimtim (chefe de família), governava os seus próximos como proprietário do domínio e detentor da autoridade, tinha poder sobre as pessoas que dele dependiam ou nele exerciam uma atividade” (Glassner, 1996, p. 99). Com a força da idade, casado, com filhos e rico, a vida corria-lhe bem. Esta autoridade provinha diretamente da sua esposa: “ele era o chefe incontestado que sabia impor a sua vontade, perpetuava o culto dos antepassados e velava pela satisfação dos deuses do lar” (Glassner, 1996, p. 99). Assim, de acordo com a sua disposição,

punha ou perdoava os erros, delitos e faltas graves cometidos contra a sua pessoa pela esposa ou pelos filhos, se empobrecido ou coagido ao pagamento de uma dívida, podia vendê-los como escravos, “sujeitá-los” ou entregá-los como penhor até à extinção daquela. (Glassner, 1996, p. 105)

Porém, a mulher, ao longo da sua vida, ia sendo sucessivamente subjugada ao desejo do pai, do sogro e do marido. Nunca deixava de ser propriedade de um homem e esta sujeição iniciava-se no facto de habitar na casa dele, numa curta liberdade de movimentos que a impedia de se afastar do domicílio. Assim, “a mulher era possuidora dos seus bens, que eram obtidos através dos pais ou do marido, ainda que pudesse ser este o seu gestor” (Glassner, 1996, pp. 106-107). Em suma, o “destino” da mulher

era deitar os filhos ao mundo e criá-los. Os únicos métodos contraceptivos conhecidos eram as “rezas para não conceber” ou a sodomia, em que uma sacerdotisa rezava um texto oracular. O aborto era formalmente reprovado e severamente punido. No caso de esterilidade constituía motivo de divórcio. (Glassner, 1996, p. 108)

Vejamos agora a situação da mulher indiana, que foi criada para estar na dependência e submissão, não podendo, em nenhum momento da vida, tornar-se autónoma, Com efeito,

a sua função é obedecer aos pais enquanto solteira e ao marido e à família do marido depois de se casar, ao enviuvar, os seus próprios filhos varões tornam-se seus superiores e têm o direito de lhe dar ordens. (Lardinois, 1997, p. 249)

Assim, “a mulher porque dá à luz e educa os filhos, é em primeiro lugar a parceira sexual do marido, o seu complemento” (Lardinois, 1997, p. 249). No momento em que nova esposa vem residir com a família do marido, é reforçada a sua posição de subordinação no seio do grupo doméstico:

a sua situação de estranha ao grupo é suficiente para desmarcar a superioridade dos que a acolhem, e a sua pouca idade tanto quanto a sua inexperiência contribuem para a sua docilidade, colocando-a sob a autoridade das outras mulheres presentes, sobretudo da sua sogra. Apenas o nascimento do primeiro filho, sobretudo se se tratar de um rapaz, permite à jovem nora sair da sua posição de subordinação e afirmar-se como uma mulher finalmente reconhecida nas suas funções de esposa e mãe. Em quase toda a Índia, ao dar à luz a primeira vez, a mulher regressa a casa dos pais no momento do parto, sendo a chegada de um rapaz sempre acolhida com maior alegria do que se se tratar de uma rapariga, o pai fica com o sentimento de dever cumprido. (Lardinois, 1997, pp. 251-252)

Com o papel de cuidar do marido e dos filhos, a cujas necessidades devia satisfazer, para lhes prestar as melhores condições para o desenvolvimento dos respetivos papéis, a mulher tinha ainda a tarefa de cuidar dos doentes e idosos, devendo ser importante na reprodução da família, não só biológica mas também ideológica.

No entanto, nos anos 70, assinala-se uma autêntica revolução com a entrada da mulher na atividade profissional em todos os países europeus:

A novidade é marcada pela entrada no mercado de trabalho das mulheres nas classes médias, que, num período que, ficavam em casa, consagradas ao lar e aos filhos. Um complexo conjunto de fatores médicos, sociais, económicos e culturais levou as mulheres a procurar uma atividade profissional no exterior de lar, e isto de forma duradoura. A tomada da consciência da mulher tornou-se possível, antes de mais, graças aos progressos consideráveis da medicina relativamente a tudo que diz respeito à fisiologia feminina. (Segalen, 1999, p. 29)

Assim, ocorreu uma (r) evolução pelo mundo, através da feminização quase extrema de algumas profissões, “nomeadamente as relacionadas com o tradicional papel cuidador e de ajuda da mulher, como o ensino, a enfermagem ou a psicologia, por exemplo” (Relvas, 2007, p. 314). Ao mesmo tempo, há um processo de consolidação jurídica do reconhecimento do papel e do estatuto da mulher:

têm ocorrido variadas mudanças legislativas no direito da família que ao longo das décadas se vêm processando, não só no que se refere à relação trabalho/família como também no reconhecimento global da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Desenvolveu-se a massificação do ensino que atingiu todas as classes e alargou a escolarização às mulheres, não só no sentido quantitativo mas também no que se refere à maior graduação e qualificação. (Relvas, 2007, p. 316)

#### **2.4. Famílias monoparentais: origem, designação e causas**

A expressão “famílias monoparentais” foi utilizada, pela primeira vez, segundo Lefaucher (cit. por Santana, s/d, p. 3),

em França, desde a metade dos anos setenta. A monoparentalidade impôs-se com maior intensidade a partir dos anos 70. Esta designação indica as unidades domésticas em que as pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros.

Contudo, é possível precisar o surgimento do conceito “famílias monoparentais”, surgido em 1975, com a socióloga feminista Andrée Michel, que a designou por modelo de família “irregular”, expressando, assim, um juízo negativo. Nela, as “filhas mães” foram qualificadas como “mães solteiras”. Mas, continuando a abordagem ao surgimento do termo e finalidade das famílias monoparentais, pode dizer-se que

explicando que éste aparece en los años setenta como crítica a la familia nuclear, como modelo de referencia y encarnación de la

normalidad estable, con un componente reivindicativo en cuanto a la aceptación social de otras formas de familias diferentes a la formada por una pareja conyugal con sus hijos. (Cordón & Soler cit. por Hernández & Pablo, 2010, p. 32)

Verifica-se que na definição de família monoparental, de uma forma direta e específica, é feita referência unicamente a um único progenitor e às suas responsabilidades para com os seus filhos: “se conocen como familias “monoparentales” aquellas en las que un solo progenitor es responsable de sus hijos e hijas” (Morgado, González & Jiménez, 2003, p. 138).

Rodríguez e Sumaza (2003, p. 66) descrevem a família monoparental recorrendo a vários autores:

- Conselho da Europa (1995): define como toda familia constituida por un solo progenitor y uno o más hijos.

- Alberdi (1988): família encabezada por una sola persona adulta, hombre o mujer, y en la que hay más miembros que dependen económicamente y socialmente de ella;

- Borrajo (1988): familia formada por un adulto que vive sólo con uno o más hijos a su cargo y que en su formación ha de haber seguido una de las tres vías siguientes: fallecimiento en un matrimonio con hijos pequeños de uno de los cónyuges, ruptura de la pareja con hijos menores por conflicto entre sus miembros, quedando los hijos en la custodia de uno de los padres. Madre soltera con uno o más hijos nacidos fuera del matrimonio.

- Gall e Martín (1988): família monoparental é Hogares compuestos por una persona (hombre o mujer) que vive sola con uno o más niños.

Na contemporaneidade, variados fatores influenciam o aparecimento do modelo de família monoparental, tais como a inseminação artificial, a produção independente, a adoção, a viuvez ou o divórcio. Assim, o conceito abrange uma pessoa adulta, homem ou mulher, responsável por uma ou várias crianças. Associadas a essas alterações o término do matrimónio, divórcios, separações e novas famílias, a mulher encarrega-se sozinha do comando da família. Assim sendo, as relações primárias na família vão dar origem a reações recíprocas entre os seus membros, novas integrações, novos papéis;

desta forma, a família, no contexto atual, associa a família nuclear às famílias monoparentais (Santana, s/d, pp. 1- 2).

Note-se que, segundo o INE (2011, p. 60),

família monoparental é um núcleo familiar que integra apenas um dos progenitores, pai ou mãe, com filho(s). Vejamos ainda que, segundo os Censos, as famílias clássicas constituídas por um só elemento representavam em 2011 cerca de 21% do total de famílias e têm vindo a aumentar nas últimas décadas. Em 2011, foram recenseadas 866 827 famílias unipessoais, contra 631 762 apuradas em 2001.

Por sua vez, o Instituto da Segurança Social (ISS) adota a seguinte definição:

o agregado monoparental que é composto por crianças e jovens com direito ao abono e um único adulto (parente ou afim em linha reta ascendente até ao 3º grau, ou em linha colateral, maior até ao 3º grau, adotante, tutor ou pessoa a quem o requerente esteja confiado por decisão judicial ou administrativa). Como o: pai, mãe, avó, avô, bisavó, bisavô, irmão, irmã, tio, tia, sobrinho ou sobrinha, cunhado ou cunhada, madrasta ou padrasto). (2012, p. 11)

Por nossa curiosidade e também por interesse para a temática, veja-se o seguinte conceito de “família monoparental”, de acordo com a sociologia da família e os estudos de política social, associados a uma mãe ou um pai a viver sem esposo/a e com filhos na sua alçada (crianças ou jovens adultos solteiros) (Wall, 2001, p. 51). Neste contexto, são considerados como agregados familiares monoparentais “os constituídos por um único parente ou afim, em linha reta ascendente e em linha colateral, até ao 2º grau, que vivam em economia familiar com as crianças ou jovens titulares do abono de família” (Pretextos, 2008, p. 6).

A monoparentalidade permite realçar a estrutura específica destas configurações familiares: uma pessoa que não vive em casal e que reside com filhos solteiros. Com efeito, a monoparentalidade pode abarcar famílias diferentes consoante a operacionalização que é feita da “pessoa sem cônjuge” e dos “filhos solteiros” (Lobo & Wall, 1999, p. 125).

No caso das famílias monoparentais, “focando a geração dos pais que está apenas representada por um único elemento, um dos progenitores pode abandonar a casa e o que fica não voltar a casar-se, ou porque a mãe/pai solteiro/a fica com o (s) filho (s) ou adota uma criança” (Alarcão, 2006, p. 214). Aliás, “quando se fala de família monoparental fala-se de maternidade e paternidade simples, isto é, faz-se referência à relação com os filhos por parte de mães ou pais solteiros, viúvos ou divorciados” (Martins cit. por Relvas & Vaz, 2007, p. 264).

Hé Hernández e Pablo caracterizam a monoparentalidade do seguinte modo:

Difícilmente se puede hablar de familia monoparental como un tipo fijo de forma familiar, porque la realidad muestra la existencia de diferentes tipos de familias monoparentales. Las personas llegan a la situación de monoparentalidad por vías muy diversas, disponen de aprendizajes sociales diferentes, son distintas las situaciones sociales a las que a diario se enfrentan y es plural el significado que los hechos tienen para sus miembros. Sin lugar a dudas, la diversidad de circunstancias que dan origen a un tipo u otro de monoparentalidad es muy variada, incluso dentro de una misma situación de monoparentalidad se generan grupos muy diferenciados. Es una realidad compleja y multidimensional, de ahí la dificultad para abordar el fenómeno desde todos los prismas que lo conforman. (2010, p. 36)

Para Ortiz *et al.*, pode afirmar-se que

es cierto que la monoparentalidad puede ser un proceso, un momento en el proceso evolutivo personal y familiar. En estos casos, la mayor parte de sus protagonistas y sus respectivos contextos socio-familiares se encuentran bastantes desorientados y faltos de recursos, pues la ruta de entrada en ocasiones no deja de ser una situación no deseada (llegada inesperada de un hijo, separación o muerte del cónyuge). Pero la monoparentalidad, también puede llegar a ser un estado, una situación en la que una persona voluntariamente decide vivir una vez que se ha producido el tránsito a este nuevo estado de vida. Cada vez es más común encontrarnos a mujeres, que tras una separación traumática, deciden no volver a formalizar una relación de pareja, mujeres afectivamente estables y satisfechas, que disponen de la autonomía social, económica y relacional necesaria para tomar esta decisión. Entonces, por el carácter permanente de la decisión, se va consolidando un modo de ser familia tan válido y funcional como cualquier otro. (2010, p. 35)

De acordo com Letablier,

la monoparentalité recouvre une grande diversité de situations: mères célibataires, veufs et veuves précoces, parents séparés ou divorcés. Elle émerge d'histoires familiales de plus en plus complexes, marquées par l'occurrence accrue des séparations et des ruptures conjugales. (2011, p. 6)

Sem dúvida, os obstáculos provocados pela falta do adulto (pai ou mãe) manifestam-se a três níveis:

Desde logo no plano conjugal: na ausência de um dos conjugues, a vivência da conjugalidade transforma-se e o subsistema conjugal perde-se ou não chega mesmo a constituir-se. Assim, as potencialidades de que o mesmo se reveste para a vida familiar – espaço de distensão e suporte emocional para a resolução de certos problemas intra e extrafamiliares, de articulação da comunicação simétrica e complementar e de um sentimento de individualidade e de pertença, de modelação das relações heterossexuais dos filhos, ficando os mesmos perturbados. (Alarcão, 2006, p. 214)

Refira-se, também, nas famílias monoparentais, a dificuldade para a evolução individual dos filhos e “para o cumprimento de uma dimensão da função interna da família diz respeito à problemática identificatória” (Alarcão, 2006, p. 216). Com efeito, aquando

da ausência de um progenitor, o filho do mesmo sexo terá mais dificuldade em edificar a sua identidade dada a falta de um modelo de identificação. A este nível desempenham particular importância as atitudes que o progenitor presente exprime face ao progenitor ausente (positivas ou negativas), as expectativas que aquele desenvolve relativamente ao comportamento e à identidade dos respetivos filhos e as oportunidades que cria para que os mesmos possam interagir e identificar-se com elementos do sexo do progenitor ausente. (Alarcão, 2006, p. 216)

Com o aumento do número de famílias monoparentais, verifica-se um efeito evidente no sentimento de vergonha e de estigmatização que afetam as crianças. Aliás, deve realçar-se que a sociedade, e especificamente a escola, “faz certas marcações e tem certos rituais que podem contribuir para o aumento daquele sentimento: naturalmente, a comemoração do dia do pai

(mãe) ou da solicitação da presença de ambos os pais nas festas ou reuniões escolares” (Alarcão, 2006, p. 217).

Neste sentido, é de importância cabal que ambos os progenitores colaborem como pais, não utilizando os filhos para solucionar os seus problemas:

a atitude e o comportamento de ambos os progenitores de uma família monoparental, sendo importante que o progenitor ausente encontre formas de apoiar os filhos e de mostrar-lhe a sua disponibilidade e interesse, assim como é vital que o progenitor presente não boicote aquela “presença” nem veicule uma imagem negativa ou rejeitante do seu ex-parceiro. (Alarcão, 2006, p. 217)

O desenvolvimento destas famílias possui algumas diferenças relativamente ao ciclo vital das famílias nucleares tradicionais, pois “a primeira etapa da formação do casal não chega a ser vivenciada, já que, na ausência do parceiro, o subsistema conjugal não pode ser criado. Nas situações de separação/divórcio ou viuvez, ele constituiu-se”, mas acaba por não se consolidar efetivamente. No momento da saída dos filhos de casa, o progenitor tem que reorganizar, sozinho, a sua vida nas várias dimensões da mesma. Ou seja:

crise que se instala pode proporcionar uma ocasião de mudança (novo investimento profissional, alargamento de relações sociais) ou risco de perpetuação de um funcionamento que entrava o próprio desenvolvimento familiar e individual (aparecimento de um novo sintoma no progenitor, reforma precoce, manutenção de forte ligação afetiva e intrusão na nova vida familiar dos filhos). (Alarcão, 2006, pp. 218-219)

Refira-se que, em Portugal, as famílias monoparentais, segundo o ISS,

possuem determinados direitos, quando faz o pedido do abono pré-natal ou do abono de família para crianças e jovens, é-lhe pedida a informação sobre a composição do agregado familiar. Se a família se tiver tornado monoparental depois de pedido o abono pré-natal ou o abono de família para crianças e jovens, devem-se contactar os serviços da Segurança Social e preencher a declaração de composição e rendimentos do agregado familiar, MOD. GF37 - DGSS. Nas famílias monoparentais (com um só adulto), o abono

pré-natal e o abono de família são aumentados em 20%. (2012, pp. 5-6)

Deste modo, as famílias monoparentais são objeto de uma discriminação positiva, uma vez que

ao indicar-se a composição do agregado familiar no formulário de pedido do abono pré-natal ou do abono de família, a família monoparental tem direito à majoração de 20% logo desde o momento em que começa a receber o abono pré-natal ou o abono de família. Se houver uma alteração na composição do agregado familiar e a família passar a ser monoparental, apresenta à Segurança Social a declaração MOD. GF54-DGSS e tem direito à majoração a partir do mês seguinte. O pagamento é efetuado por transferência bancária ou cheque não à ordem (Só pode ser levantado pelo próprio ou depositado numa conta do próprio). (ISS, 2012, p. 7)

Em modo de conclusão, podemos dizer que as famílias monoparentais são um dos vários tipos de famílias existentes, tendo, naturalmente, especificidades que acarretam inúmeras dificuldades, podendo, por vezes, causar dissabores nas crianças (como vimos anteriormente), pelo que se torna necessário que este tipo de famílias sejam objeto de apoios para poderem suportar e consolidar uma educação coerente e assente em pilares adequados.

## **Capítulo 3**

### **A educação ao serviço dos filhos: as estratégias e práticas educativas parentais**



### 3.1. Uma (re) definição da educação para o mundo atual

Começamos a nossa abordagem utilizando uma citação de Rosseau, segundo a qual “as plantas são moldadas pela cultura e os homens pela educação” (2012, p. 31). Assim, a educação entende-se como um processo de transmissão geracional, em que, numa fase inicial, os progenitores transmitem aos filhos e, seguidamente, em processo sequencial, às gerações seguintes.

Segundo Delors *et al.* (1998, p. 51),

em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e preparação de um projeto comum.

Certamente, cada um de nós (criança ou adulto) vive, a cada momento, o próprio processo de educação no decorrer da vida em determinada fase de desenvolvimento (Dias, 2009, p. 20). Compreendemos que as principais funções reservadas à educação se prendem com o dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Em suma, a educação deve fazer com que cada um controle o seu destino e contribua para o aperfeiçoamento da sociedade em que vive, fundamentando o desenvolvimento na participação capaz e responsável dos indivíduos e das comunidades (Delors *et al.*, 1998, p. 82).

Assinale-se que a educação fornece às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitem decifrar as mudanças em curso. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990),

a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um”. “A disciplina escolar deve

respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

Também na Declaração Universal dos Direitos do Homem (art. ° 262, 1948), existe o direito de usufruir de uma educação que

deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A educação assume uma função transmissora, de forma maciça e eficaz, de cada vez mais saberes e o saber-fazer, adequados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Ao mesmo tempo, a educação deverá “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos” (Delors *et al.*, 1998, p. 89).

Entretanto, à educação caberá o fornecer dos “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al.*, 1998, p. 89). A educação determina-se num processo de construção permanente da autonomia e, dessa forma, também de responsabilidade e de solidariedade, já que os fatores de vulnerabilidade que advêm da particular condição humana tornam-nos “cúmplices efetivamente contemporâneos no sentido de parceiros na realização de um tempo comum mais solidário e justo” (Baptista & Carvalho, 2004, p. 76).

Segundo Delors *et al.* (1998, p. 90), “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os esteios do conhecimento:

- aprender a conhecer, ou seja, obter os instrumentos da compreensão;

- aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- e aprender a ser”.

Importa salientar que, para Dias,

existem três tipos de educação que passamos a enumerar: na educação ao longo da vida, ela não se encontra reduzida a um tempo ou um espaço, um edifício ou uma instituição, não corresponde a uma fase de existência, mas abarca todo o tempo e todo o lugar em que o ser humano vive, convive, trabalha e se diverte, na medida em que pertence a todos ter ocupações e dispor de tempos livres, trabalhar e folgar. Na educação comunitária, todas as ocupações têm igual dignidade e que, através delas, cada um de nós interage, como educando, como todos os seus semelhantes. A educação ecossistémica pressupõe que a humanidade, no seu conjunto, pode angariar os meios ou recursos necessários a todos os seres humanos para desenvolver a vida e transformar o mundo. (2009, p. 35)

Fazendo parte da educação ao longo da vida, a educação não-formal surgiu, como conceito e como resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino, sobretudo num contexto de desenvolvimento. A educação não-formal, obedecendo também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas), podendo-se obter uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), afasta-se da educação formal mediante a “não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Príncipe & Diamante, s/d, p.4).

Vários autores consideram “como preocupação despoletadora da educação não-formal a pobreza no contexto rural ou, de forma mais genérica, a necessidade de suprir carências educativas nos países subdesenvolvidos” (Pinto, 2007, p. 47). Educação não-formal é, pois, parte integrante do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que possibilita que os jovens e adultos obtenham e preservem as aptidões, competências e etapas necessárias para

se adaptarem a um contexto em mudança (Assembleia Parlamentar da União Europeia, Recomendação 1437, 2000).

### **3.2. As práticas educativas parentais**

Para Delors *et al.* (2008), a família é o constituinte matricial de toda e qualquer educação, através do qual é possível assegurar a ligação entre o afetivo e o cognitivo, tal como a transmissão dos valores e das normas. No entanto, é preciso ter em conta que “as relações familiares com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de contrariedade: note-se que, em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família” (Delors *et al.*, 1998, pp. 111-112). É o caso, por exemplo, das famílias mais desfavorecidas que “encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas” (Delors *et al.*, 1998, pp. 111-112). Por outro lado, as aprendizagens desenrolam-se no decorrer da nossa vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que cada um pertence. A educação resulta “da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação” (Delors *et al.*, 1998, pp. 111-112).

Porém, “as mães e os pais, quer queiram ou não, quer estejam ou não conscientes desse facto, são agentes ativos da formação da criança, e preparam-na, melhor ou pior, para a vida” (Marujo cit. por Ribeiro, 2003, p. 14).  
Todavia,

quando a criança nasce, não traz consigo um livro de instruções. Poderá, efetivamente, constituir-se como uma incógnita para as figuras parentais o saber como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança, e transformar um ser frágil e dependente num adulto equilibrado, autónomo e feliz. (Marujo cit. por Ribeiro, 2003, p. 14)

No âmbito do senso comum, “quando se fala de desenvolvimento e educação de uma criança, parece não haver um consenso sobre a quem cabe

a tarefa de proporcionar este processo” (Maluf & Bardelli cit. por Salvador, 2007, p. 3). Com efeito, desde tempo mais remotos, constata-se que “as crianças foram consideradas como sendo uma propriedade privada de seus pais e, em algumas épocas, como propriedade da sociedade em que estavam inseridas” (Salvador, 2007, pp. 12-13). Ao longo dos séculos, tem sido claro que as alterações ocorridas na vida familiar se devem principalmente à alteração dos padrões familiares e às mudanças nas interações pais-filhos daí resultantes: a família passou a estar direcionada para a criança. Assim, “se antes a criança apenas fazia parte do cenário familiar tradicional, agora está no centro desse cenário e são-lhe atribuídas maiores responsabilidades” (Birren, Kinney, Schaie, & Woodruff cit. por Martinho, 2010, pp. 12-13).

Note-se que, segundo a opinião de Birren, Kinney, Schaie & Woodruff, “os padrões educacionais excessivamente doutrinários, rigorosos e dominadores foram substituídos por um plano educacional mais aberto à criatividade individual e à liberdade da criança para promover individualmente os seus próprios padrões comportamentais” (cit. por Martinho, 2010, p. 13). Neste sentido, torna-se imprescindível a criação de condições que ajudem mães e pais a instruir-se para serem os melhores pais para os seus filhos, “pais felizes e em sintonia consigo próprios” (Vale & Costa cit. por Ribeiro, 2003, p. 19).

Em certo sentido, o estilo educativo utilizado por cada um dos pais não é mais do que o conjunto de excelências morais, posturas, valores e formas de lidar com os filhos na difícil tarefa de os criar de forma instrutiva. Assim, os pais devem zelar pela educação dos filhos, utilizando o melhor estilo educativo para eles (Maia cit. por Borges, 2011, p. 57). Certamente,

os progenitores, “quer queiram ou não, quer estejam ou não conscientes desse facto, são agentes ativos da formação da criança e preparam-na, melhor ou pior, para a vida.” Porém, “quando a criança nasce, acompanha-a algum mistério. Na verdade, é um enigma para as figuras parentais o saber como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança, e tornar um ser frágil e dependente num adulto feliz, autónomo e equilibrado. (Marujo cit. por Ribeiro, 2003, p. 14)

A literatura identifica vários estilos parentais, que são utilizados pelos pais para com os seus filhos, a saber: o estilo autoritário, o estilo permissivo, o estilo negligente e o estilo persuasivo.

#### O estilo autoritário

define-se como a tentativa de moldar, controlar, avaliar o comportamento e as atitudes dos filhos de acordo com um conjunto absoluto de padrões. Ocorre também a valorização da obediência, respeito pela autoridade, pelo trabalho, tradição e preservação da ordem. É realizado o desencorajamento da controvérsia verbal entre pais e filhos. Os filhos de pais autoritários normalmente carecem de competências sociais com os pares: tendem a isolar-se, a não tomar iniciativas sociais, a ter falta de espontaneidade. Está igualmente associado a este estilo, a baixa autoestima. (Lopes *et. al*, 2011, p. 85)

#### Quanto ao estilo permissivo,

define-se como sendo associado a pais que assumem uma atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos das crianças, mesmo aos impulsos sexuais ou agressivos, que raramente utilizam a punição e evitam, sempre que possível, exercer a autoridade ou impor controlos ou restrições, que fazem poucas exigências relativamente a um comportamento maduro, é permitido neste comportamento que as crianças autorregulem o seu comportamento e que, sempre que possível, tomem a suas próprias decisões; impondo poucas regras relativamente aos horários das crianças. Este estilo leva fundamentalmente, que as crianças tenham um comportamento imaturo, ou seja, que não controlam os impulsos e a autoconfiança. A permissividade não estando associado a comportamento socialmente aprovados ou desejados, constitui uma dimensão de variação parental, quando exhibe um comportamento que perturba ou ameaça os outros, ou quando contraria uma norma social. (Lopes *et. al*, 2011, p. 86)

#### Por sua vez, no estilo negligente,

há pouco envolvimento parental, nomeadamente o abuso físico, a hostilização verbal, a negligência e indisponibilidade psicológica. Ocorrendo o distanciamento face aos filhos, o não-envolvimento emocional, o humor frequentemente depressivo e o desinteresse pelas crianças. A falta de afeto e o desinteresse pelos sentimentos dos outros tornam o indivíduo cada vez mais isolado e com uma sensação de desrespeito pelos outros e por si próprio. O padrão de

conduta é antissocial sendo sempre associado a um estilo educativo negligente, em que as crianças desde muito novas ficam entregues a si próprias e tendem portanto a rejeitar qualquer tipo de autoridade, de imposição ou normas. Assim estes sujeitos abandonam precocemente a escola, integrando-se por vezes em grupos de delinquentes e tendo no futuro as maiores dificuldades de integração social, vocacional e familiar. (Lopes *et. al*, 2011, p. 86)

Por último, o estilo persuasivo

representa um padrão de funcionamento familiar no qual se exige às crianças que sejam responsivas face às exigências e pontos de vista parentais e inclui as seguintes características: expectativa de comportamento maduro da criança e estabelecimento claro de normas, imposição firme de regras e normas, com utilização de ordens e sanções sempre que necessário. Encorajamento da independência e individualidade das crianças, comunicação aberta entre pais e filhos e o reconhecimento dos direitos dos pais e das crianças. O padrão persuasivo-recíproco está associado à independência da criança, ao seu “protagonismo” intelectual e social, à sua responsabilidade social, ao controlo da agressividade, à autoconfiança e a uma autoestima elevada. Com este estilo, desenvolvem-se indivíduos autorregulados, assumindo as suas próprias responsabilidades pelos seus atos e que são capazes de, perante dilemas ou situações de conflito cognitivo ou emocional, ponderar as variáveis em apreço e tomar decisões atempadas e socialmente adequadas. (Lopes *et. al*, 2011, p. 91)

Segundo Alvarenga, “as práticas educativas parentais correspondem a estratégias utilizadas pelos progenitores para alcançar objetivos específicos em relação aos seus filhos, ou seja, são estratégias com o objetivo de suprimir comportamentos considerados inadequados ou de incentivar o desenrolar de comportamentos” adequados (cit. por Salvador, 2007, p. 6), ou seja, “de uma forma geral, são estratégias para orientar, educar, instruir e controlar o comportamento dos filhos” (Rocha cit. por Salvador, 2007, p. 6).

Segundo Oliveira (cit. por Martinho, 2010, p. 17),” são vários os estudos que apontam para uma relação causal entre o comportamento dos progenitores e a personalidade dos filhos: os filhos de pais mais tolerantes e democráticos destinam-se a ser mais criativos, livres, ativos e menos conformistas; já os filhos de pais mais exigentes e ameaçadores manifestam maior agressividade,

receio e desagrado; os filhos de pais demasiado protetores e inquietos possuem menos recursos psíquicos, mais instabilidade e inquietude.”

No entanto, não devemos dizer que há uma relação direta entre o modo de ser e agir dos pais e o comportamento dos filhos. O que se pode afirmar é que “os pais são, assim, os adultos de referência na vida da criança, os seus cuidadores primordiais, desempenhando um papel único em todos os quadrantes do seu desenvolvimento, físico e psicológico” (Alarcão & Relvas, 1996 cit. por Esteves, 2010, p. 2). De facto, várias capacidades da criança originam-se fundamentalmente das suas interações com os seus cuidadores e com o seu ambiente social mais amplo.

Para proporcionar os melhores resultados possíveis para os seus filhos, os progenitores devem encontrar equilíbrio entre as suas exigências no que concerne à maturidade da criança e à disciplina necessária para se inserir no sistema familiar e social, bem como para a manutenção de um ambiente de afeto, escuta e apoio. Deste modo, dos fatores de risco que fazem parte do desenvolvimento de dificuldades comportamentais e afetivas da criança, a qualidade das práticas parentais é o mais importante entre os que podem ser modificados (Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, 2011, p. 1).

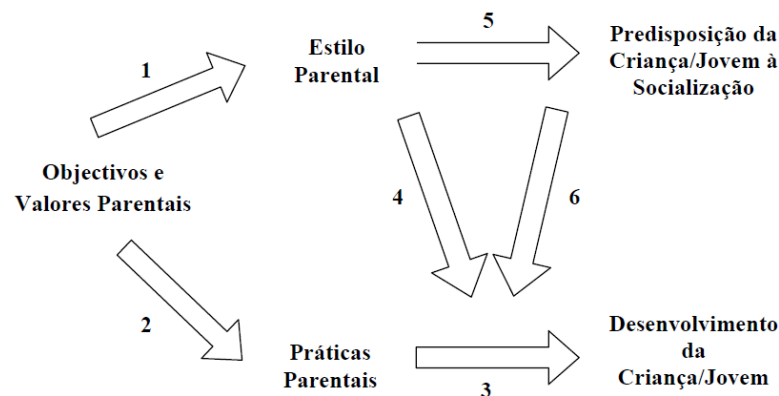


Figura 1 – O modelo integrativo Darling e Steinberg (cit. por Esteves, 2010, p. 8)

O modelo integrativo (figura 1) implica que os objetivos de socialização dos pais exerçam influência sobre “os estilos parentais (1) e sobre as práticas parentais (2). As práticas parentais têm uma ação direta em características específicas do desenvolvimento da criança (3); com efeito, os estilos parentais afetam o desenvolvimento da criança, quer através da sua influência moderadora na relação entre as práticas parentais e os resultados do desenvolvimento (4), que através da sua ação na abertura da criança à socialização por parte dos pais (5). A abertura da criança à socialização é moderadora da influência das práticas parentais no seu desenvolvimento (6)” (cit. por Esteves, 2010, p. 8).

No modelo em questão, os autores defendem que

as práticas parentais têm um efeito direto no desenvolvimento de comportamentos específicos das crianças (desde o comportamento à mesa ao desempenho académico) e nas características (como a aquisição de determinados valores ou autoestima), acabando por ser os mecanismos através dos quais os pais ajudam, diretamente, as

crianças a obter os seus objetivos de socialização. (Darling & Steinberg cit. por Esteves, 2010, pp. 8-9)

Como se pode verificar, os processos primários através dos quais os estilos parentais atuam sobre desenvolvimento da criança são indiretos. O estilo parental muda a capacidade dos pais de socializarem as crianças, alterando a eficácia das suas práticas. Assim sendo, o estilo parental pode ser melhor percebido como uma variável contextual, estabilizadora da relação entre práticas parentais específicas e aspetos próprios do desenvolvimento (Darling & Steinberg cit. por Esteves, 2010, p. 9).

Refira-se, ainda, que o estilo parental “modera a influência das práticas parentais no desenvolvimento da criança de, pelo menos, duas formas – transformando a natureza das interações pais-filhos e influenciando a personalidade da criança, em particular a abertura da criança à influência parental” (Darling & Steinberg cit. por Esteves, 2010, p. 9). Consequentemente, a “abertura à socialização por parte da criança, por seu lado, modera a associação entre as práticas parentais e os resultados do seu desenvolvimento” (Darling & Steinberg cit. por Esteves, 2010, p. 9).

### **3.3. A parentalidade**

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990) defende, no seu artigo 27.º, que é da responsabilidade parental e de outros cuidadores asseverar, de acordo com as suas competências e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança. Assim, é sabido que “histórica e politicamente é esperado que os progenitores facilitem o desenvolvimento dos seus descendentes ao nível físico, psicológico e social” (Barroso & Machado, 2010, p. 211). Ora, é neste sentido que “a comunidade científica a aborda e estuda o conceito de “parentalidade” e os processos e atividades parentais” (Barroso & Machado, 2010, p. 211).

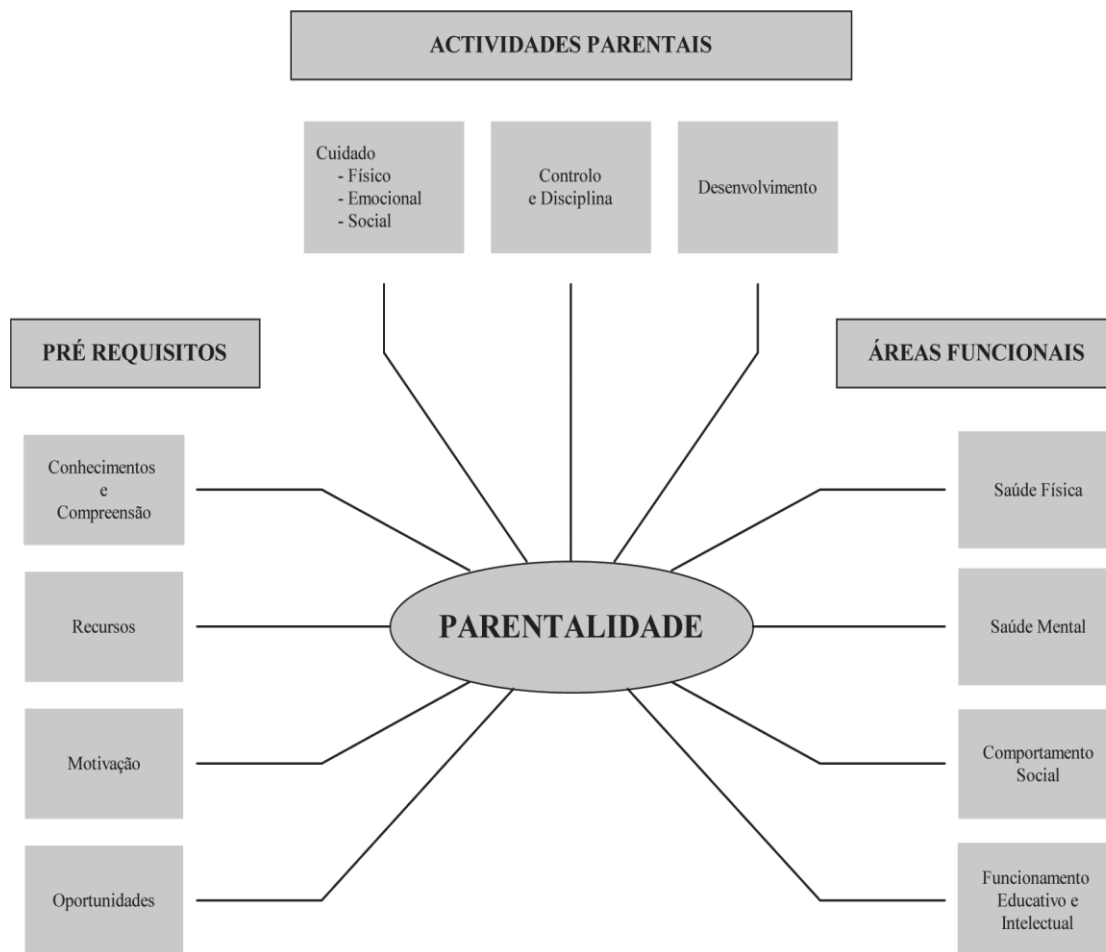


Figura 2- A parentalidade: pré-requisitos e áreas funcionais (Adaptado de Hoghughi cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 213)

No que concerne às atividades parentais (figura 2), destacam-se as dimensões de cuidado, disciplina e desenvolvimento. Os seus objetivos são, segundo Hoghughi (cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 213), asseverar a precaução de contrariedades que possam fazer sofrer a criança, assim como fomentar situações positivas que a ajudem ao longo da sua vida. Note-se que os pais pretendem proporcionar a satisfação das necessidades de sobrevivência dos seus descendentes (Bradley & Macobby cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 213). Saliente-se, igualmente, que os cuidados ao nível físico “são traduzidos na garantia de alimentos, proteção, vestuário, higiene, hábitos de sono, assim como a precaução de acidentes ou de doenças ou a

tomada de ações rápidas para uma resolução eficaz destas situações sempre que ocorram” (Reader, Duncan, & Lucey cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 213).

Como refere Hoghughi (cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 215), “a funcionalidade física relaciona-se com os aspetos do estado de saúde físico da criança, as suas necessidades de sobrevivência e a otimização do seu bem-estar”. A atenção parental é centrada na prevenção dos danos e na prevenção dos danos e a provisão de ensejos para um aumento positivo a este nível. Da mesma forma, nas tarefas potenciadoras de um bom funcionamento intelectual, é solicitada aos progenitores a realização de todas as diligências necessárias para introduzir a aquisição de conteúdos académicos e aumentar as competências educacionais, de trabalho e de resolução de problemas nos seus filhos.

Finalmente, Hoghughi (cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 215) integra no seu modelo os pré-requisitos necessários para o crescimento da ação parental, de que fazem parte o conhecimento, a compreensão, a motivação, os recursos e as oportunidades. Segundo Smetana, Campione-Barr, & Metzger (cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 215), o conhecimento e a compreensão são duas características essenciais para que haja um processo parental efetivo, envolvendo o reconhecer do estado da criança, uma interpretação adequada e uma resposta de modo ajustado.

É claro que a parentalidade ideal é dinâmica, podendo variar em grau a partir de três determinantes da parentalidade, as quais não têm o mesmo peso no estabelecimento e manutenção do sistema: características da criança, dos pais e do contexto (Belsky cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 220). Com efeito, as características parentais são cruciais (em termos de recursos pessoais e psicológicos), seguidas das fontes sociais e contextuais de apoio e, por fim, das características da criança. Neste sentido, “um alto funcionamento parental continuará a ocorrer mesmo se dois dos três determinantes estiverem em risco, desde que os recursos pessoais e psicológicos parentais permaneçam intactos” (Belsky cit. por Barroso & Machado, 2010, p. 220).

A parentalidade relaciona-se, pois, com as funções executivas, nomeadamente a proteção, a educação e a integração na cultura familiar das

gerações mais jovens. Estas funções podem ser executadas não só pelos pais biológicos, mas também por outros familiares ou, até, por pessoas que não sejam da família. Neste sentido, “em qualquer família, o modelo de parentalidade evidenciado resulta dos modelos de parentalidade construídos nas famílias de origem. O seu desenvolvimento vai-se processando a partir do estágio de evolução familiar e dos contextos vivenciais da própria família” (Sousa, 2006, pp. 41-42).

Cada pai e cada mãe educarão os filhos não só de acordo com o contexto em que vivem e com as características intrínsecas às crianças, mas também recorrendo às suas próprias ideias, atitudes e, até, características de personalidade (Cruz, 2005, p. 105). Refira-se, ainda, outro aspeto na execução da parentalidade que se relaciona com a idade da criança, pois as crianças possuem diferentes necessidades e aptidões e os pais têm expectativas diferentes dos seus comportamentos à medida que a idade avança (Cruz, 2005, p. 97).

De um modo geral, podemos afirmar que há três ingredientes para o exercício da parentalidade: o carinho, a proteção e a autonomia. Quanto ao carinho, a sua quantidade é mutável, mas nunca pode ser em excesso: deve ser doseado (Sargento, 2010, p. 33). O segundo ingrediente é a proteção. Não se duvidando da sua necessidade e pertinência, “resulta da evolução, é disso mesmo bem demonstrativo o facto de se nascer imaturo e frágil e que se não houver quem cuide de nós não sobrevivemos, havendo depois o decréscimo dessa mesma proteção” (Sargento, 2010, p. 34). Finalmente, o terceiro ingrediente é a autonomia. Este é, também, um ingrediente essencial para o nosso desenvolvimento. Se, de início, a nossa autonomia não existe, “porque assim requer o nosso estado inicial de criaturas frágeis e indefesas”, no decorrer do desenvolvimento ela formar-se-á (Sargento, 2010, p. 34-35).

Os progenitores constituem um contexto de desenvolvimento inicial. De facto, possuem uma ação importante ao longo de todo o percurso de desenvolvimento do indivíduo (Barros, Pereira, & Goes, 2008, p. 21). É de grande interesse que, diariamente, na família, existam práticas constantes que facilitem a comunicação entre pais e filhos. Algumas crianças são espontaneamente comunicadoras e necessitam apenas que os pais saibam

transmitir disponibilidade, curiosidade e interesse em resposta aos seus pedidos de partilhas de experiências e ideias (Barros, Pereira, & Goes, 2008, p. 100). Neste sentido, “a comunicação bidirecional entre pais e filhos permite o conhecimento mútuo e a partilha de ideias, sendo necessário respeitar sempre os espaços de autonomia dos filhos” (Barros, Pereira, & Goes, 2008, p. 101).

Realce-se, ainda, “a importância atribuída ao facto de os pais aprenderem a registar a aproximação do filho, a dar uma explicação breve para a sua indisponibilidade e a procurar um momento mais adequado para a comunicação num espaço e tempo adequados” (Barros, Pereira, & Goes, 2008, p. 102). Ao mesmo tempo, realce-se “a empatia como sendo outra preocupação que os pais devem ter, pois consiste em compreender o que é diferente, o ponto de vista e os sentimentos dos filhos e transmitir-lhes essa compreensão” (Barros, Pereira, & Goes, 2008, p. 102).

Dado que saber comunicar em situações de conflito é uma característica importante para a gestão da relação, quando surge um conflito ou discórdia, nem sempre é aconselhável resolver essa situação nesse instante. Por isso, em algumas ocasiões, por exemplo, quando as duas pessoas estão emocionalmente descontroladas ou quando naquele momento não há tempo para debater com tranquilidade e raciocinar sobre a melhor solução, deve-se adiar a conversa, estabelecendo o local e o contexto mais adequado para a realizar (Barros, Pereira, & Goes, 2008).

Em suma, para Naouri, “a figura paternal nunca deve duvidar de si mesma, mas precisa de saber, no entanto, que, para o filho, é a referência principal e que o lugar que ocupa é da máxima importância” (2009, p. 176). Segundo este mesmo autor,

qualquer progenitor se projeta no futuro do seu filho. Tem toda a legitimidade e perfeita razão para o fazer. Fazendo-o sempre tendo ou não consciência disso. (Naouri, 2009, p. 112)

## **Capítulo 4**

### **Opções metodológicas do estudo**



#### 4.1. Critérios para uma investigação em Educação Social

Quando se trata de investigação em educação em geral e investigação em ES em particular, temos que considerar que estamos perante uma realidade que nos apresenta exigências específicas. Com efeito,

La investigación en educación social ha de ser flexible y capaz de adaptarse a cada realidad concreta. Desde esta óptica, se considera un error la perspectiva que promueve la incompatibilidad entre los distintos métodos, pues consideramos que la riqueza viene promovida por la complementariedad. En el ámbito de la educación social se demanda cada vez con más urgencia la necesidad de cambio y de mejora. Es necesario buscar modelos de investigación que propicien la transformación social y educativa. (Petrus *et al.*, 1997, p. 375)

Em todo o caso, mesmo atendendo a esta necessidade de modelos de investigação que se adequem à ES, o ponto de partida é sempre o mesmo:

Las investigaciones se originan en ideas. Para iniciar una investigación siempre se necesita una idea; todavía no se conoce el sustituto de una buena idea. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse. Existe una gran variedad de fuentes que pueden generar ideas de investigación, entre las cuales podemos mencionar las experiencias individuales, materiales escritos (libros, revistas, periódicos y tesis), teorías, descubrimientos producto de investigaciones, conversaciones personales, observaciones de hechos, creencias y aun presentimientos. (Collado, Lucio, & Sampieri, 1991, p. 18)

A investigação é uma ação de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de investigação, que auxilia a clarificar e compreender os fenómenos sociais. Assim sendo, usamos a investigação para refletir e analisar os problemas surgidos na prática, que levam ao debate e tornam as ideias inovadoras (Coutinho, 2011, p. 7).

O que se pretende inicialmente com uma “investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica identificar toda a investigação anterior

relevante com a qual esse fenómeno se relaciona” (Coutinho, 2011, p. 55). Por isso, segundo a mesma autora, a “investigação permite pesquisar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo de investigação propriamente dito” (Coutinho, 2011, p. 26).

Para Campenhoudt e Quivy, a investigação pressupõe dois momentos: o primeiro é a elaboração de uma problemática de investigação, ou seja, trata-se de “fazer o balanço das diferentes problemáticas possíveis, em elucidar os seus pressupostos, em compará-los e em refletir sobre as suas implicações metodológicas”; o segundo é a construção da problemática através do confronto crítico das diversas perspectivas que se afiguram possíveis” (2003, p. 90).

Será necessário termos presente o transtorno que poderá vir a ser conceber um trabalho que não corresponda às expectativas, uma vez que

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. (Campenhoudt, & Quivy, 2003, p. 31)

De facto, para afirmarmos que uma investigação pode ser inovadora, com um cariz de descoberta ou de implementação de um tema original, será necessário recorrer a uma pesquisa aprofundada da temática em questão com uma abordagem abrangente:

(...) Una buena investigación debe ser novedosa, lo que puede lograrse ya sea tratando un tema no estudiado, profundizando en uno poco o medianamente conocido o dándole un enfoque diferente o innovador a un problema aunque ya haya sido examinado repetidamente (por ejemplo, la familia es un tema muy estudiado; sin embargo, si alguien la analiza desde una perspectiva diferente. (Collado, Lucio, & Sarnpieri, 1991, p. 20)

Por outro lado, para uma investigação ser adequada, dever-se-á ter conhecimento do tema e uma correta fundamentação sobre o mesmo:

Es evidente que, cuanto mejor se conozca un tema, el proceso de afinar la idea será más eficiente y rápido. Desde luego, hay temas que han sido más investigados que otros y, en consecuencia, su campo de conocimiento se encuentra más estructurado. Estos casos requieren planteamientos más específicos. (Collado, Lucio, & Sampieri, 1991, p. 21)

Por último, devemos ter em consideração a vantagem e o respetivo proveito decorrentes da investigação, tendo em conta os seguintes critérios:

una investigación puede ser conveniente por diversos motivos: talvez ayude a resolver un problema social o a construir una nueva teoría. Lo que algunos consideran que es relevante y debe ser investigado, para otros no lo es. Llega a diferir la opinión de las personas a este respecto. Sin embargo, se puede establecer una serie de criterios para evaluar la utilidad de un estudio propuesto, criterios que evidentemente son flexibles y de ninguna manera son exhaustivos. (Collado, Lucio & Sampieri, 1991, p. 63)

#### **4.2. Papel do investigador qualitativo/trabalhador social**

No âmbito do trabalho social, constatamos que o ponto de partida da ação

é o encontro com a pessoa, mas este encontro pode surgir de forma muito diferente. Pode tratar-se de um pedido direto formulado pelo utente, de uma encomenda do serviço empregador, de um pedido formulado por outro serviço. Seguidamente surge a análise da situação que consiste numa recolha de informações sobre a pessoa, sobre a situação, contexto global e sobre instituições e organismos sociais. (Robertis, 2011, p. 79)

Neste sentido, a base da intervenção é adaptada de acordo com o público-alvo respetivo:

os trabalhadores sociais podem centrar a sua ação num individuo, numa família, num grupo, numa comunidade, numa instituição social ou numa envolvente. A determinação do nível de intervenção implica a definição de quem é o utente e esta definição é essencial para a escolha dos meios. (Robertis, 2011, p. 80)

Assim, no momento da execução investigativa, o trabalhador social não pode ficar limitado a uma forma de intervenção única e universal:

Passando para a parte da implementação da ação, o trabalhador social recorre a diferentes formas de intervenção em função dos objetivos de mudança perseguidos e do nível de intervenção escolhido. Podendo ser a intervenção direta ou indireta consoante se trate de intervenções em que o utente está presente e é tão ator quanto o trabalhador social. (Robertis, 2011, p. 80)

Costa (2009, p. 137) enquadra o investigador como “instrumento” da investigação e faz a inter-relação entre a ação do investigador e o seu trabalho de campo propriamente dito. De acordo com o mesmo autor,

O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, sendo os principais procedimentos a presença prolongada no contexto social em estudo e o contato direto, em primeira mão com as pessoas, as situações e os acontecimentos. O método de estudo de caso pelo trabalho de campo, nesse sentido, é particularmente adequado à investigação, não de uma faceta isolada, mas dum tecido espesso de dimensões articuladas do social. A unidade social em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto uma vez que o que se pretende é uma recolha intensiva de informação acerca de um vasto leque de práticas e de representações sociais, com o objetivo tanto de as descrever como de alcançar a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam esse quadro social. (Costa, 2009, p. 137)

O desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação (ex.: as técnicas do inquérito do questionário, da entrevista, da análise de dados) orientam o caminho dos trabalhos de investigação (Silva & Pinto, 2009, p. 69). No entanto, é fundamental ter em conta que “a flexibilidade das técnicas de trabalho de campo e o carácter prolongado da respetiva aplicação exigem normalmente um conhecimento teórico profundo e uma sólida preparação metodológica” (Costa, 2009, p. 133). Por outro lado, é importante frisar que “a estadia prolongada no terreno por parte do investigador possibilita que, a uma observação em primeiro grau das ações e das verbalizações das pessoas, se adicione uma observação em segundo grau do

próprio processo de relacionamento, ao longo do tempo, dessas pessoas com o investigador” (Costa, 2009).

No que respeita às técnicas de recolha de dados, o trabalhador social tem ao seu dispor, entre outras técnicas, a observação no trabalho de campo e a análise de conteúdo. No primeiro caso, a observação no trabalho de campo torna-se de grande relevo, sendo necessário que o investigador se integre e se adeque ao ambiente da intervenção:

Na observação direta é preciso supor uma série de coisas a respeito das relações entre o observador e o contexto social observado. Para que o impacto seja negligenciável, é necessário que o investigador faça parte daquele contexto social ou esteja com ele fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévias. (Costa, 2009, p. 135)

Neste sentido, podemos dizer que observação direta diz respeito a um conjunto de técnicas de observação visual e/ou auditiva, não concebe interações verbais específicas com o observador e considera-se frequentemente o anonimato deste último (Costa, 2009, p. 136).

Quanto à análise de conteúdo, Vala considera que se trata, hoje, de “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (2009, p. 103). Segundo este autor,

A análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar do material recolhido. Esta análise permite mostrar, por exemplo, a importância relativa à vida familiar, vida económica, vida profissional, vida religiosa, etc. (Vala, 2009, p. 105)

Na investigação existem auxiliares de investigação que são instrumentos úteis na análise do conteúdo (questionários, testes, entrevistas estruturadas), construídos para que a presença direta do investigador na recolha da informação não seja indispensável.

Todavia, “as referências teóricas estão presentes nas diversas fases da pesquisa: planificação da pesquisa, recolha de informação, registo da informação, análise da informação. Note-se que nesta enumeração está implícita uma certa ideia de sequência das componentes do processo de

pesquisa, ideia que tem, evidentemente, em traços largos, a sua razão de ser, quer no plano lógico, quer no plano cronológico” (Costa, 2009, p. 143).

Segundo Costa, devemos ressaltar que,

no processo de distanciamento, a produção dos enunciados observacionais resulta do acionamento integrado de processos de recolha, registo, classificação e análise, a um primeiro nível (a informação). Em seguida, a estratégia metodológica da investigação no terreno, baseada na presença prolongada e no contato direto, fornece um conjunto de instrumentos para a contínua regulação dos processos de investigação a partir do conhecimento que ela própria vai conduzindo acerca do objeto e acerca dos efeitos que nele desencadeia. (Costa, 2009, p. 148)

Ora, tendo conta o que acabamos de referir, verifica-se que o trabalhador social leva a cabo processos de investigação de carácter eminentemente qualitativo. Antes de mais, no que concerne aos investigadores qualitativos, tal como acontece com o trabalhador social, os fenómenos são estudados nos seus contextos naturais (Nelson *et al.* cit. por Aires, 2011, p. 13). Assim, a investigação que desenvolvem é considerada um processo iterativo, configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. Os produtos da investigação são, assim, criações ricas, densas e reflexivas dos fenómenos em análise (Aires, 2011, p. 13).

Note-se que “o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada *a priori*, sendo o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 83). Em relação ao trabalho de campo, que é a forma que a maioria dos investigadores indivíduos para, assim, apreenderem melhor a sua realidade (Biklen & Bogdan, 1994, p. 113).

Importa salientar que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen cit. por Mota, 2011, p. 20). Efetivamente, na investigação

qualitativa, o investigador desempenha um papel central, pelo que são fundamentais as suas competências relacionais e de comunicação na relação com os sujeitos. Assim, segundo Flick, o acesso à informação dependerá da adoção de um papel adequado que “deve ser encarado como um processo de negociação, com várias fases, entre o investigador e os participantes” (2005, p. 56).

### **4.3. Metodologia de investigação qualitativa**

Hoje em dia, a investigação qualitativa vai-se firmando no campo das ciências sociais e da psicologia e dispõe de uma grande variedade de estratégias, cada uma das quais, no entanto, parte de premissas diferentes e prossegue objetivos díspares. Segundo Flick (2005, p. 241), pode afirmar-se que,

desde meados dos anos 80 que a questão da exposição das descobertas e dos processos da investigação qualitativa veio a lume, especialmente na etnografia. Nas ciências sociais, o texto não é apenas um instrumento de registo de dados e uma base de interpretação e, conseqüentemente, uma ferramenta epistemológica, mas também, e acima de tudo, um instrumento de mediação e comunicação dos achados e do conhecimento.

O intento da investigação qualitativa “é perceber os fenómenos na sua totalidade e na situação em que ocorrem, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema depois de se começar a investigação ou trabalho de campo: à medida que se fazem observações e entrevistas, vão sendo identificados os temas relevantes e padrões que se tornam, a partir de então, o foco da atividade do investigador e o alvo de observações mais intensas e sistematizadas” (Coutinho, 2011, p. 289).

Denzin e Lincoln consideram que

o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia. Subjacente a estes três âmbitos

está a biografia pessoal do investigador, que ventriloquia vozes específicas quanto à classe, cultura e perspectiva étnica da realidade social que estuda. O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico). Estes autores associam ao processo de pesquisa cinco níveis de atividade: 1) investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2) paradigmas e perspectivas interpretativas; 3) estratégias de investigação; 4) métodos de recolha e análise do material empírico; 5) interpretação. (cit. por Aires, 2011, pp. 14-15)

Porém, segundo Denzin,

o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade. Depois do trabalho de campo, o investigador elabora um primeiro texto que é conhecido pelo texto de campo. A partir do texto de campo, o investigador elabora um segundo texto baseado nas suas notas (esta versão revela já uma primeira sistematização). Segue-se-lhe o texto interpretativo provisório, onde o investigador recria o seu texto de investigação e o transforma no documento provisório de trabalho, representando já a sua definição da situação, a sua interpretação e a sua versão científica da realidade social. (cit. por Aires, 2011, p. 16)

Neste tipo de investigação, o investigador realiza um trabalho de natureza descritiva, uma vez que “os dados recolhidos serão em forma de palavras ou imagens e não de números; os resultados escritos da investigação conterão citações feitas com base nos dados, que serão analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen cit. por Mota, 2011, p. 20). Deste modo, “os estudos qualitativos constituem uma família de plano de investigação que parte de pressupostos epistemológicos, filosóficos e metodológicos, caracterizados por uma rejeição do modelo de investigação nas décadas das ciências naturais” (Silverman cit. por Coutinho, 2011, p. 287).

Com efeito, “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista: pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler cit. por Aires, 2011, p. 25). Ressalve-se que “os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta; pelo contrário, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. A observação qualitativa não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu caráter flexível e aberto” (Aires, 2011, p. 25).

Efetivamente, na investigação qualitativa, o problema começa por ser uma descrição do objetivo da pesquisa, embora se vá ultrapassando como resultado da revisão da literatura e da recolha de dados (Coutinho, 2011, p. 289). Assim, a investigação qualitativa preocupa-se com os indivíduos, os seus ambientes nas suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo investigador. Na verdade, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida pelos seus próprios atores. Por isso, como veremos adiante, a história de vida é uma das modalidades de estudo na abordagem qualitativa (Hungler & Polit cit. por Santos & Spíndola, 2003, p. 120).

Não obstante, “a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos fenómenos e que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Deslandes *et. al*, cit. por Santos & Spíndola, 2003, p. 120). Já em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, pois o investigador frequenta os locais em que naturalmente ocorrem os fenómenos nos quais está interessado, resultando os dados obtidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar e comer (Guba & Wolf cit. por Biklen & Bogdan, 1994, p. 17).

Além da investigação qualitativa, que será abordada unicamente neste trabalho, existe também a quantitativa. Neste dois exemplos poderemos

compreender melhor as diferenças entre ambas. Flick estabelece a diferença entre métodos qualitativos e métodos quantitativos recorrendo a um exemplo:

O investigador que pretende saber alguma coisa sobre a experiência subjetiva de uma doença mental crónica tem de fazer entrevistas biográficas de alguns pacientes e analisá-las minuciosamente. O investigador que procura descobrir a frequência e distribuição da doença na população precisa de realizar um estudo epidemiológico sobre a questão. Assim sendo, os métodos qualitativos são adequados à primeira questão e os métodos quantitativos são apropriados para a segunda, abstraindo-se cada método de entrar no território do outro. (Flick, 2005, p. 268)

Embora haja diferenças significativas, os métodos qualitativos partilham uma característica fundamental: o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade (Fortin, 2003, p. 148). Assim, “a investigação qualitativa é a investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos, através do qual as observações são descritas principalmente sob a forma de narrativa” (Fortin, 2003, p. 371).

Contudo, “a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, procura conhecer o problema em ambiente natural e fazer a interpretação dos fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos, sendo utilizada uma variedade de materiais empíricos, estudo de caso experiencial, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção, através dos quais se descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos” (Denzin & Lincoln cit. por Coutinho, 2011, pp. 287-288).

#### **4.4. As “histórias de vida”**

O método autobiográfico ou das “histórias de vida” teve o seu impulso no início do séc. XX, como instrumento metodológico da “sociologia militante”, nos Estados Unidos e na Polónia (Couceiro cit. por Figueiredo, 2010, p. 33). Segundo Becker,

a primeira obra publicada que utilizou a história de vida sociológica foi de Thomas e Znaniecki, em 1927, seguida de uma série de Clifford, Shaw e outros. Foram histórias de vida trazidas do período entre guerras, por estes sociólogos de Chicago, e também, na mesma época, na Polónia, a partir das memórias compiladas entre camponeses, operários e desempregados. Longe de serem obras marginais, estas pesquisas constituíram na época uma das principais correntes da sociologia empírica dos Estados Unidos e Polónia. (cit. por Ribeiro & Santos, 2000, p. 48)

Contudo, no decorrer dos anos 50, na Europa, desenvolveu-se “um movimento de uma amplitude significativa e profunda a favor da recolha direta ou indireta de testemunhos “vivididos”, isto em todos os domínios: histórico, etnológico, psicológico, sociológico e literário” (Poirier, Valladon, & Raybaut, 1995, p. 9). Assim, “a partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais” (Chizzoti cit. por Santos & Spíndola, 2003, p. 121). Hoje em dia, a “história de vida” é considerada como um recurso de grande valor.

No campo das Ciências Sociais e Humanas, as “histórias de vida” estão na moda, tendo como referência os princípios epistemológicos das Ciências da Natureza, sendo utilizadas com bastante frequência em antropologia, história, sociologia, psicologia e nas ciências da educação. No que concerne às ciências da educação, a sua utilização insere-se nos conceitos de autoformação, nos processos de formação, assim como na sua abordagem epistemológica e metodológica. Esta metodologia é, assim, utilizada nos mais variados setores: formação de formadores, formação de professores, reconhecimento de saberes adquiridos, entre outros” (Couceiro cit. por Figueiredo, 2010, p. 34).

A “história de vida” consiste na narração da experiência de vida de uma pessoa, apresentando um carácter global e determinados fins: fazer uma análise da realidade vivida pelos sujeitos, conhecer a cultura de um grupo humano, compreender aspetos básicos do comportamento humano e das instituições. Além disso, de um modo geral, esta técnica é constituída por diversas fases:

As fases mais importantes de análise da informação são: 1) depois de produzidos e registados, os relatos são transcritos e analisados; 2) através da leitura do documento, o protagonista corrige, completa e interpreta a sua narrativa sob a orientação do investigador e a seguir, autocritica-a.” Em seguida, verificamos a análise do discurso como sendo a técnica predominantemente utilizada, pois através desta análise elaboram-se categorias descritivas que analisam em estruturas as temáticas do relato, sem perder o sentido global. (Aires, 2011, p. 42)

No presente contexto, a “história de vida” é um procedimento de investigação adotado pela Sociologia e pela Antropologia, que consiste, fundamentalmente, numa recolha intensiva de dados de carácter biográfico, sobre uma ou mais pessoas, sendo que o próprio ou os próprios são a fonte principal da informação, embora não necessariamente a única. Realce-se, regra geral, a realização de uma série de entrevistas, cujo objetivo é reconstituir o percurso biográfico da pessoa em causa ou episódios e etapas particulares desse mesmo percurso, de acordo com os critérios preestabelecidos pelo investigador.

A vida do sujeito não tem de ser uniforme nem integralmente narrada. Por vezes, procura-se estruturá-la em torno de momentos-chave, assinalados pelo próprio sujeito; outras vezes, trunca-se o percurso biográfico apenas a um dado período de vida ou esfera de atividade do inquirido. Assim, do ponto de vista dos fundamentos, esta metodologia de investigação assenta em pressupostos ideográficos, isto é, na valorização do singular, do irrepetível, conseqüentemente, do não generalizável, como objeto de estudo (Infopédia Online).

No âmbito etnográfico, “o investigador tentará encontrar o “ele”, o campo exterior da personalidade, a envolvente do narrador num dado momento, aquele a quem atribuiu um valor pessoal (dando-lhe assim uma existência em si e fora de si). Assim sendo, a etnografia é uma pesquisa integrada, globalizante, que tomará forma de história de vida” (Poirier, Valladon, & Raybaut, 1995, p. 36). É importante frisar que a etnografia devia ser o resultado de todo um conjunto de trabalhos e de pesquisas, conduzido a partir do procedimento inicial: a história de vida do sujeito.

Segundo Poirier, Valladon e Raybaut, p. 37), a “história de vida”

Inicia-se com a elaboração de um “texto” produzido pelo sujeito, por escrito e é o caso mais frequente obtido através da entrevista. O texto é o resultado em bruto da narrativa. O texto compreende, assim, a restituição dos modelos culturais do grupo. As entrevistas e discussões do grupo, a partir desta primeira versão, é interessante confrontar o testemunho do narrador com o de outros membros do grupo. Esta experiência é sempre enriquecedora, pois apesar das peripécias e dificuldades que se passem, permite completar a informação e constituir o primeiro meio de verificação. (1995, p. 37)

Assim sendo, o método de história ou relato de vida “tem como consequência tirar o pesquisador do seu pedestal de “dono do saber” e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (Glat cit. por Santos & Spíndola, 2003, p. 121).

Interessa salientar que a história de vida única realiza-se sempre a partir de entrevistas repetidas. Neste sentido, “é preciso deixar o entrevistado relatar os assuntos no seu próprio ritmo. Consequentemente, a segunda entrevista é, de resto, na maioria dos casos, um voltar atrás relativamente à primeira narrativa escondida, como se a evocação do passado tivesse suscitado, em retorno, recordações acompanhadas de uma reflexão sobre si com motivações múltiplas. Sendo assim, a repetição das entrevistas é condição necessária para o aprofundamento da informação e seu controlo” (Poirier, Valladon, & Raybaut, 1995, p. 46).

Note-se que, na “história de vida”, não se tem um número predeterminado de elementos, estabelecidos de antemão. A pesquisa pode ser realizada com um único indivíduo, como com 10 ou 100, isso dependerá do objeto do estudo (Ribeiro & Santos, 2000, p. 50).

Assim sendo, a “história de vida”, “enquanto material qualitativo e personalizado, reveste-se ou pode revestir-se daquele aspeto de exercício da palavra em liberdade que caracteriza a escrita de um diário íntimo, expressando esta relação de si para consigo, que é o fundamental em qualquer autobiografia” (Poirier, Valladon, & Raybaut, 1995, p. 53). Na aceção do que aqui é definido, as “histórias de vida” são um método de familiarização do investigador com a situação que quer estudar (Poirier, Valladon, & Raybaut, 1995, p. 86).

É importante salientar que “as histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, para apreender o sentido das práticas individuais, havendo a possibilidade de observar, através das “histórias de vida”, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, encadeamentos, contradições, o seu movimento” (Bertaux cit. por Poirier, Valladon & Raybaut, 1995, p. 93).

Segundo Santos e Santos (2008), a “história de vida” é o melhor caminho para se obter informações na “essência subjetiva da vida de uma pessoa”, recorrendo à própria voz da pessoa. Deste modo, trata-se de um método que “permite conhecer as informações presentes na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema”, mas dando liberdade ao sujeito para “dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está a ser indagado pelo entrevistador” (Santos & Santos, 2008, p. 715).

As principais dificuldades metodológicas que esta técnica pode apresentar residem, “por um lado, na dificuldade em explorar a informação e dar-lhe um sentido sociológico, e, por outro lado, na complexidade que supõem as diferenças entre investigador e “investigado” quanto ao uso da linguagem, sistemas de valores, culturas, etc.” Do ponto de vista educativo, a execução desta técnica é de relevo porque proporciona informação muito rica acerca dos ciclos vitais dos sujeitos (Aires, 2011, p. 42).

Através dos estudos autobiográficos ou “histórias de vida” pretende-se captar, recorrendo a um relato ou narrativa, a interpretação que determinado sujeito faz do seu percurso de vida, através da “respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, em várias circunstâncias ou contextos, e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos e de instituições” (Alcoforado cit. por Figueiredo, 2010, p. 35).

Por todas estas razões, “a “história de vida” faz parte de uma tradição que procura dar conta das influências socioculturais naquilo que o indivíduo é e faz, inserindo-se na linha das metodologias qualitativas de investigação social, sobretudo quando é usada como técnica principal de recolha de dados” (Brandão, 2007, p. 1).

#### **4.5. Técnica de recolha de dados: a entrevista não estruturada**

No âmbito deste estudo, elegemos como técnica de recolha de dados a entrevista aberta ou não estruturada, fruto da nossa necessidade de podermos seguir um caminho livre, sem estarmos presos a nenhum guião, mas, sim, a uma “conversa” que surgia mediante as necessidades prementes dos agregados, decorrendo ou numa sala da instituição ou em contexto habitacional. Além disso, trata-se do tipo de entrevista ao objetivo de construir a “história de vida” dos participantes, dando oportunidade de recolher o máximo de informação e conhecer mais profundamente a pessoa entrevistada.

Segundo De Ketele e Roegiers, a entrevista:

É um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações. (1999, p. 22)

O inquérito por entrevista é uma das técnicas que se utiliza para adquirir e reunir informação em investigação, definindo-se como o método utilizado para reunir elementos que permitam entender os significados que os entrevistados imputam às situações (Morgado, 2012, p. 72). Deste ponto de vista, a entrevista relaciona-se com um processo de comunicação em que os dois intervenientes envolvidos (entrevistador e entrevistado) podem afetar-se mutuamente, seja consciente ou inconsciente. Dá-se, pois, uma interação que é criada pelas “características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciando decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011, p. 29).

Existem vários tipos de entrevistas. Antes de mais, destacam-se as entrevistas estruturadas que seguem uma orientação previamente estabelecida, cabendo ao investigador juntar os elementos recolhidos e proporcionar as condições adequadas para que os entrevistados respondam às

questões colocadas. Neste caso, estamos perante um tipo de entrevista que está muito próxima do inquérito por questionário, no âmbito do qual são usadas respostas do tipo sim ou não (Morgado, 2012, p.73). Segundo Goetz e LeCompte,

Trata-se de um formato de entrevista a que se recorre em situações que requerem uma administração idêntica e consistente a todos os respondentes e em que os resultados sejam facilmente quantificáveis. (cit. por Morgado, 2012, p. 73)

As entrevistas estruturadas definem-se pela relação entre entrevistador e entrevistado através de uma série de perguntas pré-estabelecidas relacionadas com categorias de resposta, as respostas são registadas pelo entrevistador na relação com a codificação anteriormente estabelecida (Fontana & Frey cit. por Aires, 2011, p. 29).

Outro tipo de entrevista são as entrevistas semiestruturadas, nas quais há “a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência.” (Morgado, 2012, p. 74)

Finalmente, há a considerar as entrevistas não estruturadas (entrevistas não diretivas ou abertas), através das quais se procura obter um conhecimento em profundidade, sendo possível adquirir informações minuciosas sobre um ou vários assuntos específicos. Neste caso, o entrevistado possui um grande liberdade, dando as respostas que não estão condicionadas, uma vez que as perguntas não estão definidas à partida e surgem no desenrolar da relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado (Morgado, 2012, p. 73).

Por isso, nas entrevistas não estruturadas, o processo de recolha é muito flexível, aberto, conferindo ao investigador um papel importante na condução da entrevista sem recurso a um guião. Deste modo,

o entrevistador convida o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, ao longo da conversação, explora-a mais aprofundadamente,

retomando, sempre que se revele oportuno e pertinente, os tópicos e os temas que o respondente iniciou. (Bogdan & Biklen cit. por Morgado, 2012, p. 73)

Tendo estas características, verificamos que se trata de um tipo de entrevista que se aplica “predominantemente nos estudos de caráter qualitativo e o seu objetivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detetadas, ou não, durante a observação” (Aires, 2011, p. 29).



## **Capítulo 5**

### **Contextualização, apresentação e discussão dos resultados**



## 5.1. Contextualização das “histórias de vida”

Neste capítulo, procederemos à análise dos casos trabalhados, com recurso à metodologia atrás mencionada, subordinada às “histórias de vida”. Para o efeito, foram tidos em conta os seguintes aspetos:

- a) a designação de cada caso possui um nome fictício, para assim salvaguardarmos a identidade e privacidade das pessoas em questão, pelo que não será revelado o nome da instituição em causa, mas apenas os casos trabalhados e a forma como o foram;
- b) para a recolha de dados, solicitámos autorização à instituição, assim como às famílias, às quais foi explicitamente explicado que, em virtude da minha intervenção, a informação recolhida seria utilizada para este estudo;
- c) o estudo/intervenção foi realizado durante um período de 18 meses<sup>1</sup> numa IPSS<sup>2</sup> sediada na cidade do Porto, com uma intervenção

---

<sup>1</sup> No decorrer deste período temporal, foi sendo realizado um acompanhamento semanal a vários níveis, tal como é descrito. A duração estendeu-se por este período, pois esta dissertação acompanhou a nossa prática diária de educador social no nosso local de trabalho desde Abril de 2010 a Outubro de 2011.

<sup>2</sup> As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) têm por finalidade o exercício da ação social na prevenção e apoio nas diversas situações de fragilidade, exclusão ou carência humana, promovendo a inclusão e a integração social, desenvolvendo para tal, diversas atividades de apoio a crianças e jovens, à família, juventude, terceira idade, invalidez e, em geral, a toda a população necessitada. Assim, e de acordo com o artigo 1.º do Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (EIPSS) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro, são instituições particulares de solidariedade social (IPSS), “as constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objetivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços: Apoio a crianças e jovens; Apoio à família; Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; Educação e formação profissional dos cidadãos; Resolução dos problemas habitacionais das populações” (Instituto Segurança Social online).

decorrente em bairros sociais, atuando com os mais diversificados públicos-alvo;

- d) este estudo decorreu de uma forma individualizada com cada família, sendo feito através da entrevista aberta ou não estruturada, com situações decorrentes das necessidades do agregado familiar.

É de salientar que esta intervenção, como foi já referido, se desenvolveu num CAFAP<sup>3</sup> (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental), com uma equipa multidisciplinar constituída por três elementos de áreas do saber distintas: um educador social, um psicólogo e uma técnica de serviço social. Além das funções que cada um desempenha, existem os objetivos gerais da equipa, tais como: organizar programas de educação parental, projetos de treino de competências parentais ou familiares e ações de sensibilização para crianças/jovens; realizar visitas domiciliárias e acompanhar famílias/crianças; participar em reuniões semanais de discussão de casos.

Cada CAFAP tem um funcionamento próprio, criado e adaptado pela instituição ou equipa técnica. No caso em apreço, tem como população-alvo crianças, jovens e respetivas famílias, destinando-se a acompanhar utentes provenientes da freguesia da sua abrangência, contemplando três áreas de intervenção: social, psicológica e educacional.

O referido CAFAP integra-se no âmbito de um Acordo Atípico com o Instituto da Segurança Social do Porto e tem como principal objetivo travar a reprodução de práticas e vivências sociais que perpetuam meios familiares problemáticos, prevenindo, numa perspetiva socioterapêutica, o risco social em que se encontram crianças e jovens, através de um trabalho orientado e centrado na família e assente na promoção de uma parentalidade responsável.

---

<sup>3</sup> “Os CAFAP constituem, assim, um serviço de apoio a famílias com crianças e jovens em situação de perigo ou risco social. Estes serviços apresentam, de acordo com a Segurança Social (DGSSFC cit. por Alarcão & Melo, 2009, p. 57), os seguintes objetivos: promover o estudo e a avaliação de famílias em risco psicossocial; prevenir situações de perigo; evitar ruturas que possam levar à institucionalização; assegurar a satisfação das necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças e jovens; reforçar as competências pessoais dos intervenientes no sistema familiar das crianças e jovens através de uma abordagem integrada dos recursos da comunidade; promover a mediação entre a família e os serviços envolvidos para facilitar a comunicação, potenciar contactos e promover a solução de eventuais dificuldades; contribuir, para a autonomia das famílias” (Alarcão & Melo, 2009, p. 57).

O CAFAP visa atingir os seguintes objetivos gerais:

- a) Promover o estudo e a avaliação de famílias em risco psicossocial;
- b) Prevenir situações de perigo;
- c) Evitar ruturas que possam levar à institucionalização;
- d) Assegurar a satisfação das necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças e jovens;
- e) Reforçar as competências pessoais dos intervenientes no sistema familiar das crianças e jovens através de uma abordagem integrada dos recursos da comunidade;
- f) Promover a mediação entre a família e os serviços envolvidos, para facilitar a comunicação, potenciar contactos e promover a solução de eventuais dificuldades;
- g) Contribuir para a autonomia das famílias.

Por outro lado, o CAFAP visa atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar as dinâmicas de risco e possibilidades de mudança;
- b) Fomentar os processos de resiliência;
- c) Promover as competências parentais;
- d) Promover o bem-estar integrado dos elementos da família.

Constituem os principais critérios de admissão no CAFAP:

- a) As crianças e jovens em situação de risco/perigo social e respetivas famílias;
- b) A premência da situação colocada.

Devem ser prioritariamente considerados os utentes encaminhados por:

- a) Instituto da Segurança Social;
- b) Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ);
- c) Agrupamentos escolares da área de intervenção do CAFAP;
- d) Centros de Saúde e Hospitais;
- e) Centros Sociais da própria instituição.

São ainda considerados todos os utentes que revelem necessidade de suporte e que se apresentem em situação de risco e de exclusão social.

Constituem fatores condicionantes da decisão de admissão no CAFAP:

- a) A área geográfica de abrangência;
- b) A capacidade da resposta social;
- c) A validação técnica, mediante parecer favorável da respetiva equipa.

As instituições/entidades encaminhadoras serão informadas, por escrito, das situações que não forem admitidas pelo CAFAP, sendo esta resposta social gratuita para todos os utilizadores.

Todos estes casos foram estudados recorrendo a atendimentos presenciais, a visitas domiciliárias e a contatos de cariz formativo. Tal como em outras ocasiões em que os agregados necessitaram dos nossos préstimos, procurámos manter a nossa intervenção de proximidade de todos os serviços envolventes na dinâmica funcional dos agregados, como é o caso da escola<sup>4</sup>. Neste caso, trata-se de um elemento de relevo, com particular destaque nestes agregados que apresentam um padrão de baixa escolaridade e o desinteresse pela progressão escolar, sendo assim necessário estimular o gosto pela escola e reforçar a sua utilidade<sup>5</sup>.

Segundo Freitas, “em toda a intervenção com as famílias, o objetivo central é autonomizá-las para que aprendam a ultrapassar os obstáculos e a resolver os problemas que desencadearam a crise” (2011, p. 49). Estamos plenamente de acordo com a afirmação anterior, pois só com este espírito será permitido aos técnicos combater esta “dependência” que assola muitas vezes os agregados com os quais intervimos. Assim sendo, é necessário focar

---

<sup>4</sup> À escola impõe-se “ (...) para além de transmitir conhecimentos cuja aquisição será depois classificada (mais que avaliada), é também [sua função] a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo – cognitivo, motor, afetivo, criatividade, etc. – e para a sua socialização – interiorização dos valores dominantes na sociedade. Neste sentido, um aluno poderá obter sucesso académico, mas ter insucesso escolar nas suas outras componentes.”. É também tarefa desta instituição “... comunicar com os pais para os manter informados sobre os progressos e dificuldades dos alunos” (Davies cit. por Freitas, 2011, p. 51).

<sup>5</sup> A relação com a educação escolar é a dimensão problemática com maior incidência quando se reflete sobre as famílias multiproblemáticas. Segundo Sousa, Hespanha, Rodrigues e Grilo (cit. por Silva, 2011, p. 44), “a família manifesta-se através de baixo níveis educacionais, incumprimentos da escolaridade obrigatória, insucesso escolar, absentismo escolar e analfabetismo.”

naquilo de que a família é capaz de fazer e não naquilo que não consegue gerir e nas suas fragilidades, para que se aperceba das suas potencialidades e para que, aos poucos, se distancie dos sistemas de apoio e se vá autonomizando (Canastra, 2007, p. 385). O trabalho é realizado para auxiliar a definir o projeto de vida da criança/jovem e sua família, estabelecendo metas e prioridades, com vista à mudança da situação, sempre num sentido não-diretivo, pouco formal, através do diálogo e recorrendo a exemplos de vida concretos para tentar ajudar na procura de soluções (Canastra, 2007, p. 384).

Deste ponto de vista, o trabalho junto das famílias consiste em

ouvir os seus medos e anseios, educar no sentido de informar e formar sobre o problema que os afeta, estimular os pais a ter um papel mais ativo na aprendizagem dos filhos, mediar a relação entre as famílias e as instituições locais (ex. parceria com o centro de saúde para atendimentos psicológicos, planeamento familiar, etc. parceria com o centro de emprego para integração nos cursos de formação), processo de profissionalização, identificação de recursos existentes na rede familiar: ativar recursos e competências nas famílias essenciais para transformação, precisam aperceber-se que as têm e da sua importância. (Canastra, 2007, pp. 385-386)

Através do aconselhamento parental é possível mostrar realidades erradas e moldá-las para a mudança, potenciando de outra forma o que vem sendo bem realizado. É de crucial importância da parte do educador social ajudar nas tarefas básicas, na organização da gestão doméstica e económica, bem como intervir ao nível da saúde, segurança, formação e desenvolvimento das famílias (Canastra, 2007, p. 396). Acima de tudo, dar a autonomia e fazer a respetiva supervisão.

## **5.2. Apresentação das “histórias de vida”**

### **5.2.1. Caso da senhora A**

A senhora A pertence a um agregado familiar que viveu sempre no Porto, cidade da qual é natural. O agregado era composto, já há 7 anos, por

quatro elementos: pai, mãe e duas filhas (filha 1 e filha 2). Após vários episódios de violência doméstica, a senhora A decidiu separar-se do companheiro e iniciar a sua função parental sozinha.

A retaguarda familiar do pai para com esta família manteve-se, visitando-a, inicialmente, uma vez por semana; seguidamente, após as responsabilidades parentais<sup>6</sup> terem sido atribuídas à mãe, as visitas ficaram estipuladas todos os dias, ao final da tarde de segunda-feira a domingo, sempre de acordo com a disponibilidade da progenitora.

Além do pai, em termos de família paterna, as duas filhas não possuíam mais nenhum familiar da parte paterna; da parte materna, existem dois avós (divorciados) e dois tios, havendo um contacto atual com a avó, tio mais velho e avô, esporadicamente. Existem ainda os padrinhos de batismo das duas crianças, auxiliar do jardim-de-infância da filha 2, namorado da mãe e psicólogo, que acompanhou Senhora A durante a sua infância.

O pai é alcoólico. Devido a problemas de saúde, está reformado, usufruindo de uma pensão por invalidez. A vida conjugal com a senhora A foi sendo caracterizada por constantes episódios de violência doméstica e violação, o que culminou com o nascimento da filha 2.

O avô das crianças (pai da senhora A), desde muito cedo, utilizou padrões educativos desajustados e diferenciadores entre os três filhos, notando-se mais no caso da senhora A, que veio sendo discriminada como consequência da sua deficiência, que causou uma grande mágoa (será clarificada seguidamente). Ocorriam episódios de violência (física e psicológica e sexual) sobre a senhora A; após o divórcio, o avô passou a viver em pensões, mas, devido ao seu estado de saúde (alcooolismo), necessitava de supervisão e de uma administração medicamentosa que devia ser cumprida religiosamente, o que não acontecia; todavia, este facto foi sendo suprido por uma senhora (responsável da pensão), que assumiu estes cuidados, pois,

---

<sup>6</sup> “Apenas mediante um juízo fundamentado do tribunal (e só deste), pode ser entendido, de acordo com o superior interesse da criança, que existem razões para que esse exercício não seja realizado em conjunto e, nessa altura, o mesmo é conferido em exclusivo a um dos progenitores” (artigo 1906.º, n.º 2 do Código Civil cit. por Fialho, 2012, p. 62).

entretanto, o seu estado de saúde avançou, tendo levado a alguns episódios de internamento.

O pai da senhora A, aquando do período da infância, tentou violá-la sexualmente, o que a marcou bastante, levando a que a mesma atualmente evite o contato das suas filhas com o avô, não as deixando sozinhas, com o receio de que possam ocorrer tentativas de violação. Por outro lado, apenas procura a sua filha quando necessita de algum tipo de recurso (alimentar, económico); nos restantes momentos o seu contato é nulo.

Quanto à avó da senhora A, vive com o filho mais novo, contactando com as suas netas de uma forma constante atualmente. Durante cerca de 6 anos a progenitora evitou todo o tipo de aproximações, mas, devido a vários aconselhamentos profissionais que a senhora A foi tendo, decidiu ceder e verificar quais as verdadeiras intenções da sua mãe.

Atualmente, a filha mais velha passa o fim de semana ocasionalmente com a avó; a mais nova, sendo muito ligada à progenitora, não consegue estar muito tempo sem a mesma. Apenas a filha 1 contacta com a sua avó, pois a senhora A não conseguiu ultrapassar todo o sofrimento de que foi vítima durante a sua infância.

Segundo a filha 1, é muito bem tratada na casa da avó, tendo tudo o que precisa e que a sua mãe muitas vezes não pode dar, passeando e brincado com os primos (filhos do irmão mais velho, que vão também ao fim de semana a casa da avó), nunca se sentindo “discriminada”, como a senhora A tem receio que aconteça ou possa acontecer. Esta avó apenas acaba por ter ligação com a filha mais velha; com a mais nova, apenas quando a mãe vai buscar a mais velha.

Quanto aos dois irmãos, o mais velho possui família, vivendo com a sua esposa e suas duas filhas, contactando apenas com senhora A quando vai visitar a sua mãe. O irmão mais novo, embora resida com a sua mãe, não está presente frequentemente, pois estuda no ensino superior (localidade perto do Porto), vindo apenas ao fim de semana.

Segundo relatos da senhora A, este irmão caracteriza-se como sendo alguém bastante presunçoso por ter tido a oportunidade que os outros irmãos

não tiveram, o que leva a senhora A a ficar revoltada com tal situação, evitando um grande contato com o mesmo.

Os padrinhos (casal de familiar nuclear heterossexual) das menores são amigos da senhora A, pessoas que a tem vindo ajudar ao longo do tempo. As menores passeiam muitas vezes com os padrinhos, inclusive aos fins de semana, indo para fora com eles e sendo estes de grande apoio na educação das menores, possibilitando à senhora A ter algum tempo para si.

O auxiliar do jardim-de-infância é o mesmo auxiliar da filha 2 há já 4 anos, existindo uma relação de proximidade que se estende da esfera escolar, havendo contactos telefónicos e presencias frequentes com a menor. A dependência da filha 2 para com este auxiliar é tão grande que, quando este falta, a menor desenvolve doenças, sendo muitas vezes necessário a filha 2 ouvir a voz do senhor para ficar mais calma e conseguir permanecer na sua sala, sem ser necessário que a mãe a vá buscar. Este auxiliar é divorciado e vive com o seu filho.

O namorado da senhora A tem a profissão de bombeiro, tendo já passado pela sua vida e das menores mais dois namorados. Com a presença deste, e segundo relatos das duas menores, trata-se de uma relação séria, pois já fica em casa várias vezes, pernoitando, embora com um período curto de relação. Todavia, as menores sentem-se bem na sua companhia, sendo este uma figura masculina de bastante relevo e da qual as mesmas gostam bastante.

O psicólogo foi tutor da Senhora A durante o período em que esta esteve institucionalizada, por decisão dos pais, devido a um comportamento de revolta que será explanado seguidamente. Este psicólogo é um profissional e também um amigo para Senhora A, com um contacto mensal para orientação e aconselhamento com a mesma e as duas menores.

A filha 1 tem 11 anos e frequenta o 5º ano de escolaridade numa escola E/B23 da área metropolitana do Porto. Após concluir o 1º ciclo de uma forma bastante satisfatória, integrou a escola E/B23 da área metropolitana do Porto, na qual tem tido excelentes resultados, empenhando-se com o apoio ao estudo ministrado pela nossa valência. É pré-adolescente inteligente, responsável,

empenhada, com boa capacidade de apreensão, com personalidade forte e muito segura de si.

A filha 2 tem 4 anos, frequenta a sala dos 4 anos (pré-escolar) de um jardim-de-infância. Trata-se de uma criança com um desenvolvimento adequado para a idade, curiosa, brincalhona e muito ligada sobretudo à sua mãe.

A senhora A tem 37 anos, é beneficiária de Rendimento Social de Inserção (RSI), nunca trabalhou efetivamente, apenas realizou um trabalho de voluntariado comunitário na zona do Porto, durante cerca de um ano. É uma pessoa com uma doença congénita, agenesia da mão esquerda e estrabismo acentuado, segundo relatório médico. A sua infância foi complicada, tal como já foi referido.

O psicólogo, que foi seu tutor aquando da sua institucionalização, é ainda hoje o seu apoio, tendo-a ajudado muito a perceber e a interpretar a revolta que sentia pela decisão dos seus pais de a colocarem numa instituição (sentiu que o facto de ser deficiente ajudou a que essa situação avançasse nesse sentido).

Demonstra ser uma pessoa bastante empenhada na educação das suas filhas; devido à sua falta de ocupação (reformada por invalidez), dedica-se totalmente às suas filhas, sendo bastante interessada e presente na vida das menores, embora com situações desajustadas, que veremos posteriormente.

Por vezes, a relação educacional da Senhora A com a menor 1, torna-se despropositada, com um controle sobre a menor excessivo e inclusive uma perseguição pelos locais em que a menor possa estar, para assim confirmar a realidade do dito por si própria.

Existe, porém, algum desmazelo da situação da higiene, pois a menor, muitas vezes, apresenta-se com aspeto de falta de limpeza (cabelo com oleosidade, odores fortes); ainda segundo relatos da mãe, a menor 1, aquando da arrumação da sua roupa, mistura roupa lavada com suja, o que leva a progenitora a castigá-la e, aquando da discussão, a praticar sobre a menor algum tipo de violência psicológica, chamando-a “porca”, dizendo que, assim, as pessoas não gostam dela.

Deteta-se também pediculose, com a necessidade de apoio da nossa parte no fornecimento do produto de limpeza e na execução da limpeza, pois a Senhora A, apenas possuindo uma mão, aleija a menina e não consegue esfregar convenientemente e, posteriormente, retirar os piolhos e lêndeas existentes.

O vestuário apresenta-se desadequado à estação em questão, manifestando a progenitora a sua opinião, mas não tendo conseguido contrariar esta tendência errada e constante da menor.

Em relação às práticas educativas com a filha 2, constata-se que também são desadequadas, designadamente na forma com gere as “birras” da menor, sobretudo pelo facto de acatar e concordar com a não ida da criança para o respetivo equipamento educativo quando o auxiliar está ausente dos serviços.

A manipulação que a criança exerce sobre a progenitora faz com que a Senhora A execute as situações que a menor quer (ex.: o facto de, durante a noite, a criança se levantar e ir para a cama da mãe ou destruir de uma forma constante os objetos existentes na habitação).

Nesta menor, tal como no caso da irmã, manifesta-se também a existência de pediculose, embora não exista tanta predominância; nota-se igualmente a pouca incidência que é dada à situação com a consciencialização e convencimento de que a situação é algo normal e não é motivo para alarme, apesar de se registar uma incidência de cerca de 6 meses.

Tal como no caso da sua irmã, foi necessária a lavagem e a insistência e a própria responsabilização da Senhora A, com o compromisso de a mesma comprar o produto e, acima de tudo, que se mostrasse preocupada e empenhada com a situação. Toda esta lavagem e consequente explicação também escrita teve o auxílio de uma enfermeira que colabora com o CAFAP para, assim, com o envolvimento de alguém da área da saúde, ser possível ter maior eficiência na erradicação dos parasitas.

Criou-se igualmente um manual que deixámos no domicílio para o agregado estar informado sobre a pediculose (as causas, cuidados e modos de tratamento). Antes da entrega de informação, foi realizada uma ação de formação, que fazia parte de um dos programas de intervenção do CAFAP, em

que eram ministradas ações ao domicílio com temas variados, consoante necessidades/expectativas por nós detetadas ou sugeridas, como ações de formação parental por nós ministradas; no âmbito do POPH (Programa Operacional Potencial Humano), foram ministradas variadas formações pela entidade em questão, com temas que se enquadravam na nossa intervenção, sendo igualmente concedida bolsa e subsídio de alimentação ou só o subsídio, consoante o número de horas da mesma.

Quanto ao historial deste caso, tudo remonta a 2009, com a primeira sinalização realizada ao nível da Comissão de Proteção de Jovens e Crianças (CPJC), pois, numa fase inicial, houve a queixa da Senhora A à instituição que gere o aluguer de habitações camarárias, pelo facto de a sua habitação estar infestada de baratas.

Posteriormente, a Senhora A solicitou junto da CPCJ auxílio na regulação parental. Embora essa situação passe por uma entidade judiciária, houve auxílio, numa primeira fase, ao agregado e, após visitas domiciliárias das técnicas da CPCJ, foi aberto processo em 2009, como mencionado anteriormente.

Com a medida de apoio junto dos pais, que durou cerca de 6 meses, houve sempre grande resistência por parte da progenitora, não dando consentimento para a intervenção, tendo o processo prosseguido para o Tribunal de Família e Menores, o qual, após nova avaliação, decidiu fechar o processo por não detetar perigo para as menores.

Durante todo este período, o processo, ainda na CPCJ, foi encaminhado para o CAFAP para se trabalhar, dotar, aperfeiçoar ou otimizar as competências parentais. Desde essa fase, o agregado mostrou maior adesão à intervenção, pois percebeu que, não tendo o poder que tinham as entidades que estavam a intervir com eles, tinham mais abertura para aceitar a nossa ajuda. Aliás, foi de tal forma aberta e sempre disponível a intervenção que foi dos primeiros agregados da resposta social que surgiu no CAFAP e que perdurou até ao dia de hoje.

Após os 18 meses de intervenção, embora se mantenham os problemas de higiene e limpeza já referidos, as práticas educativas adequaram-se e houve uma maior abertura e correta orientação dos métodos educativos, sobretudo

para a filha 1, com mais diálogo e mais contenção nos contatos verbais ocorridos. A filha 2 mudou de sala e de auxiliar. Embora custasse ao início, foi conseguindo conviver com isso, com os episódios de “birras” a desaparecerem.

Estas mudanças coincidiram com a permanência do companheiro da Senhora A de forma continuada e frequente junto das menores, tornando-se a figura/referência parental masculina tão importante para a menor em questão na formação da sua personalidade.

Na atualidade, este agregado continua a ser bastante presente nos serviços, comparecendo sem ser solicitado e, desde o arquivamento do processo, que se nota o gosto e a necessidade dos nossos serviços. Por vezes, procuram apenas os nossos serviços para pedir conselhos, dar uma saudação ou, ainda, para contar uma novidade. Em contrapartida, a intervenção do CAFAP é direcionada principalmente para a filha 1 na situação de apoio escolar e nas atividades de férias para jovens.

Para a progenitora, foi proporcionada a possibilidade de frequentar formações parentais, tal como formações para inclusão que, sendo financiados, possuem uma componente formativa de grande importância.

### **5.2.2. Caso da senhora B**

Este agregado familiar contém 3 elementos, naturais e residentes no Porto: progenitora, com 35 anos; a filha 1, com 7 anos; e a filha 2, com 6 anos. Este agregado esteve cerca de 2 anos inserido no agregado dos avós maternos das menores, por decisão da CPCJ, com a medida 35 b) (apoio junto de outro familiar), até regressar à colocação da mãe, embora com medida igualmente, mas desta feita 35 a) (apoio junto da mãe), que possibilitou que os 3 elementos regressassem para a sua habitação.

O agregado familiar em questão, durante um determinado período, esteve colocado junto dos avós maternos das menores. O avô apresentava grandes limitações de saúde, associadas a uma limitação reduzida, necessitando de apoio para qualquer tipo de movimento, e com assistência médica regular. Por seu turno, a avó, durante o período de colocação, geriu os rendimentos económicos da progenitora, fruto do RSI, devido aos dispêndios

que a progenitora realizava, tendo sido assumida pela avó toda a gestão para as menores e sua filha.

Durante este período, a avó pautou-se por ser uma pessoa exigente, atenta e de grande ajuda na tarefa de mãe que a senhora B não conseguia efetuar convenientemente (como veremos mais adiante), tendo, além destas preocupações, a seu cargo a filha, netas, marido e também um filho a estudar no ensino superior, sendo mais um gasto, levando a mesma a realizar umas horas (limpeza) extras ou algo que lhe possibilitasse adquirir um valor mais ajustado para fazer face aos gastos existentes.

O irmão mais novo da senhora B, que estuda no ensino superior, foi um grande auxílio no que a sua progenitora necessita (confeção alimentar, tomar conta do seu pai) e até mesmo aconselhar a senhora B, o que nessa situação levou a desavenças de opiniões.

Outro elemento a considerar, mas não faz parte das vidas das crianças, é o progenitor, que atualmente constituiu nova família. Este indivíduo era consumidor de substâncias aditivas e nunca teve contacto com as menores, embora, através de relatos com familiares, a senhora B ainda gostasse dele e se suspeitasse que já se tivesse encontrado com ele, embora não se registasse contacto com as menores, nem tão pouco o conhecimento das mesmas para com o progenitor.

Há ainda uma tia, irmã da mãe da progenitora, que também tem um papel ativo, sobretudo nas questões escolares, na realização das mudanças de escola efetuadas e também numa melhor compreensão de certas situações, salvaguardando a casa do agregado que estava vazia durante o momento de colocação no agregado materno, como, por exemplo, o levantar das cartas que existiam, abrir a casa ou outra questão necessária para aquela habitação, pelo facto de a senhora residir perto do local onde está localizada a habitação.

As duas menores estão integradas no 1º ciclo, ambas no primeiro ano, mas em turmas diferentes. A menor 1, de 7 anos, está a repetir o 1º ano pois, segundo a docente, não reunia aquisições e desenvolvimento adequados para transitar para o ano seguinte. Ambas as crianças possuem défices: uma de aprendizagem e outra ao nível da cognição (ligeiro). Uma das crianças está ao abrigo da educação especial. A criança mais velha está ao abrigo da educação

especial; para a mais nova, embora também tenha sido solicitado, não foi aprovado (embora ambas as situações fossem acompanhadas de relatórios médicos).

A situação que levou à sinalização à CPCJ, e consequente encaminhamento para os nossos serviços, deveu-se ao facto de ter ocorrido uma denúncia do equipamento educativo das menores por suspeita de maus-tratos da progenitora. A partir desse momento, e tal como mencionado anteriormente, houve a colocação das menores junto do agregado dos avós maternos por um período de um ano, que se estendeu para dois.

A partir deste instante, o agregado passou a integrar os nossos serviços, com o treino das competências parentais tanto em contexto de gabinete, como em ações de formação parentais. A progenitora também foi integrada em formações para a inclusão no âmbito do POPH (Programa Operacional de Potencial Humano), assim como em atividades de férias para as duas menores por nós ministradas, até ao momento atual, em que a mãe exerce funções de limpeza na Junta de Freguesia do Porto por um período temporário (9 meses).

No fim dos dois anos, tendo já um ano e meio de intervenção da CPCJ e havendo o objetivo da mesma entidade da reintegração do agregado na sua habitação própria, seria necessário o nosso apoio para a verificação e a real constatação das capacidades da progenitora para exercer a sua função parental.

Além da integração nas várias modalidades de intervenção atrás mencionadas, iniciámos de forma intensiva as visitas domiciliárias: propusemos ao agregado ir sexta-feira à tarde para a sua habitação e regressar domingo à tarde ao domicílio dos avós maternos. Então, semanalmente, à sexta-feira, fazíamos visitas com o intuito de realizar ações de sensibilização denominadas por D.O.M.I.C.I.L.I.O. (Dar, Organizar, Mudar, Incrementar, Capacitar, Inovar, num Lugar para Intervir e Orientar) compostas por vários temas, desde práticas educativas, comunicação familiar, gestão doméstica, cuidados de higiene, acidentes domésticos/os cuidados a ter e o emprego para uma procura ativa.

Com estas ações ocorria igualmente a verificação, em meio natural de vida, da interação, do relacionamento e da resolução de situações por parte da progenitora. Num momento inicial, pretendíamos perceber como se tinha

desenrolado a semana que tinha antecedido o nosso encontro; posteriormente, verificávamos quais as dificuldades que eram verbalizadas pela progenitora e pelas crianças para verificar alguma situação de relevo para a intervenção; e, finalmente, avaliávamos como estava delineado o fim de semana, em termos escolares, familiares e, sobretudo, alimentares.

Durante a semana que antecedia a nossa visita, procurávamos, junto da avó materna e do equipamento educativo, verificar toda a situação das menores e como se encontrava a progenitora no empenho, dedicação e interação junto das menores.

Mediante o nosso relatório técnico, houve a decisão de o agregado regressar à sua habitação passados 2 anos, mas sempre com a nossa supervisão, passando a medida no momento a ser de apoio junto da mãe 35 a) e também com a nossa participação.

Com a mudança de residência foi necessária a mudança de equipamento educativo, o que, embora tenha sido intermediado por nós, houve a necessidade de a progenitora se deslocar e mostrar-se presente na transferência de escola. No pedido de mudança, achámos por bem que ocorresse a colocação em turmas distintas, pois, devido à grande proximidade das mesmas e ao sentido de posse que parece existir da irmã mais velha para a irmã mais nova (querendo, frequentemente, que a atenção da sua irmã seja direcionada para si e não para outras colegas, isolando-se por tal facto), seria possível estimular e desenvolver a competência social desta menor.

No que diz respeito à caracterização do agregado e às práticas educativas existentes, a progenitora, pela perceção do psicólogo da nossa equipa e também pelos nossos contactos e conhecimento da mesma, sempre nos pareceu ter algum atraso cognitivo, sobretudo de compreensão e posterior execução.

A progenitora é uma pessoa bastante passiva perante a vida e para com as suas filhas, cedendo quase sempre aos seus pedidos e não conseguindo contrapor a sua opinião mediante as várias situações. Pelos relatos de outras pessoas próximas, a senhora B queria tudo à sua maneira, não aceitando conselhos alheios.

A progenitora sempre quis ir para a sua casa, manifestando cansaço de estar a viver com os seus pais; mas, por outro lado, a avó materna achava que ela não deveria ter autonomia total e mostrava-se relutante em ceder-lhe dinheiro, querendo que o seu vencimento fosse gerido por ela, para não cair em situações antigas dos chamados “contos do vigário”, segundo a progenitora. Mas com a sua autonomização em termos laborais teria que ser o agregado a chegar a um consenso, dando uma oportunidade à senhora B para mostrar maior responsabilidade, até pelo facto de possuir uma atividade laboral com responsabilidades.

As duas menores eram um pouco difíceis de lidar, devido às suas especificidades, mas também ao facto de serem duas e com idades próximas, o que levava a que brincassem juntas e com a vivacidade normal de crianças. No entanto, a senhora B não mostrava competências para lidar com este tipo de comportamento, aplicando, de acordo com as várias situações, reforço positivo ou negativo que se adequasse.

Atualmente, a progenitora reduziu o tempo de permanência com as suas filhas pelo facto de trabalhar, estando as mesmas colocadas no ATL (Atividades Tempos Livres) para, no período a seguir à escola, estarem num local até a progenitora as ir buscar. A instituição em questão encarrega-se do transporte e do apoio escolar, com um horário extensível, dando possibilidade à Senhora B de as ir buscar após o horário de trabalho.

Neste sentido, o nosso contacto mantém-se apenas nas visitas domiciliárias, pois ela não se desloca nem nos contacta, o que costuma ocorrer apenas ao fim da tarde, quando todo o agregado se encontra em casa, para que possamos monitorizar a situação. Acontece, de resto, que nem sempre os trabalhos de casa são feitos, visto que, às vezes, a progenitora vai buscar as menores no horário do lanche, antes da realização dos trabalhos, e há também a confeção do jantar e, ainda, a supervisão da higiene das menores.

### **5.2.3. Caso da senhora C**

O agregado familiar da senhora C é constituído por dois elementos: a progenitora, de 52 anos e reformada por invalidez, e a menor de 13 anos,

estudante do 7º ano. Este agregado reside no Porto, de onde é natural. Um dos elementos de proximidade do agregado é o pai, que se encontra divorciado da mãe. No entanto, a relação entre os dois progenitores não é pacífica e agradável, como veremos mais adiante.

Este senhor, que é reformado e vive sozinho no Porto, é uma pessoa de grande proximidade com a menor, passando com ela os fins de semana e restantes épocas festivas ocasionais. Ambos passeiam juntos e a jovem passa algum tempo no computador, pois, até há bem pouco tempo, a mesma não possuía em sua casa este equipamento.

Outro elemento familiar de relevo é o irmão da menor que, de momento, habita com o seu pai, embora já tenha vivido uma série de anos com a namorada. O irmão da menor labora no local de trabalho da progenitora (Hospital São João), ajudando bastante o agregado em termos económicos, devido às dificuldades que o mesmo passa (veremos mais adiante). Atualmente, contacta mais vezes com a sua irmã, aquando da ida da mesma a casa do progenitor. É alguém bastante amado pela progenitora e no qual a mesma tem muito orgulho.

Outros elementos próximos e que contactam com o agregado são duas tias: uma que mora nos arredores do Porto (apenas estão juntos em épocas festivas), a outra aparece ocasionalmente na habitação.

Existem, ainda, amigas do trabalho da senhora C, que a ajudam muitas vezes, sobretudo com géneros alimentares, e que apoiam também a sua filha no que ela necessita.

O divórcio do casal ocorreu porque a senhora C não suportava ter que viver com o marido, filhos e cunhada, a qual, alegadamente, teria o desejo e controlar tudo e tinha uma ascendência excessiva sobre o seu marido. Fartando-se de lidar com estas situações, sentindo-se inclusive desafiada pela intromissão constante da cunhada na sua vida, saiu de casa juntamente com a filha, indo viver para a casa de uma amiga no mesmo bairro.

A referida amiga tinha um quarto livre temporariamente devido à ausência do filho. Viveram com a referida amiga cerca de três anos. Por desavenças constantes e pelo facto de a senhora precisar do quarto ocupado, pois o seu filho iria regressar, a senhora C foi convidada a sair.

No entanto, demorou a arranjar alternativa por não ter recursos económicos suficientes para suportar uma renda e necessitar de apoio da Segurança Social, que a mesma solicitou. A situação chegou ao ponto do despejo. Nesse momento, o agregado ficou colocado numa hospedagem, arranjada de forma temporária (uma noite) e suportada pelos serviços competentes para o efeito.

Seguidamente, a amiga aceitou a que o agregado voltasse, o que, após alguma relutância, aconteceu, mas com a constante procura de habitação, pois a senhora necessitava, com a maior brevidade possível, de ter o quarto livre. Passado cerca de um mês, e após procurarmos de forma intensiva, encontrámos uma habitação situada numa “ilha”. Esta nova morada, embora fosse pequena, tinha o necessário para o agregado viver: o maior problema prendia-se com os poucos recursos financeiros do agregado, devido ao facto de a senhora C usufruir de uma reforma que era curta demais para as despesas

Por isso, para além dos amigos, a senhora C recebia ajuda caritativa de instituições, deslocando-se a uma instituição de apoio alimentar todos os meses e a uma de apoio ao vestuário com um período mais espaçado e marcado no último encontro que ocorresse. A senhora C procurava apoios, mas sempre com alguma limitação, devido a problemas de saúde decorrentes de uma operação ao pé, o que lhe afeta os movimentos e provoca dor.

Alguns dos gastos da senhora prendiam-se com a dependência do tabaco, tendo a mesma necessidade de comprar, embora tente poupar o mais possível; em situações limite, recorri aos familiares. Outro gasto deve-se à existência de três gatos que habitam em casa juntamente com recém-nascidos, embora seja possível recorrer às sobras que as lojas fornecem.

A filha da senhora C usufrui, em termos escolares, de apoio que lhe possibilita adquirir um valor para gastar mensalmente em refeições (almoço e pequeno-almoço). Segundo a sua mãe, como é bastante “esquisita”, nem sempre almoça na escola, indo a casa almoçar quando não tem aulas à tarde ou quando tem tempo suficiente no intervalo de almoço. Este aspeto foi abordado com a mãe e a respetiva diretora de turma, bem como com a menor, em que se procurou perceber o porquê da não utilização do valor que a escola lhe fornecia, sobretudo em termos alimentares, tendo sido reforçada a

importância e a necessidade de aproveitar o regime de exceção aberto pela escola.

Face à situação atual, foi apresentada à senhora a nossa disponibilidade para a ajudar, consoante os meios disponíveis, sobretudo no estabelecimento de diligências, acompanhamento domiciliário (devido à grande distância das nossas instalações e falta de recursos para utilização de meios de transporte disponíveis) e orientação para uma melhor gestão doméstica e escolar da menor.

Atualmente, este agregado frequenta as nossas instalações apenas quando necessita de nós. A situação que o levou aos nossos serviços prendeu-se com a sinalização da CPCJ por via do equipamento educativo, no qual a menor verbalizou algo suscitou profunda preocupação (confusões, discussões associadas a momentos de total descontrolo, com arremesso de objetos e entoações de voz a que a menor assistia). Esta situação ocorreu no momento em que os pais se divorciaram, tendo a menor e a mãe ido viver para a casa de uma amiga, tal como mencionado anteriormente.

Foi definida a medida 35 a) (apoio junto da mãe) e o nosso acompanhamento continuou, mas de forma já mais esporádica, pois a senhora C não se mostrava com grande interesse em procurar-nos; a única vez que isso aconteceu foi quando precisou de auxílio para arranjar uma habitação e foi “expulsa” da habitação em que residia com a sua amiga.

Posteriormente, integrámos a senhora nas formações que possuíamos no âmbito da formação para a inclusão do POPH (Programa Operacional de Potencial Humano), em que recebia mais um valor da formação associado à sua reforma; integrou também, de forma ocasional, as nossas formações parentais; tentámos que, ocasionalmente, se deslocasse com a menor às nossas instalações, para a apoiar nas técnicas de estudo (embora seja uma aluna média, tem algumas dificuldades a matemática, na compreensão e na organização do estudo, sobretudo). Embora com alguma relutância da mãe e da filha, conseguimos que a jovem integrasse as nossas atividades de férias, através das quais se procurou desenvolver as competências sociais.

Em termos educativos, a progenitora é uma pessoa bastante protetora e muita controladora, não deixando a filha andar sozinha na rua, nem tentar que

a mesma se autonomize, designadamente, com estratégias que lhe fomos dando para ir “crescendo” e ganhando maturidade. As brincadeiras com as amigas decorrem sempre na casa da senhora C, estando no seu espaço de controlo. Como não há condições financeiras para a utilização de transportes públicos, a deslocação da menor para a escola é feita sempre a pé e na companhia da mãe.

Por outro lado, a senhora C mostra-se pouco interventiva na situação escolar da menor, alegando que fala com a diretora de turma apenas quando é solicitada para tal, apesar de lhe ter sido dito que é necessário que os professores percebam que os pais estão interessados e disponíveis para o percurso educativos dos seus educandos. Quanto à menor, verifica-se que é bastante imatura, dependente e introspetiva (através de relatos da diretora de turma, relativos ao primeiro ano em que conheceu a jovem, há a informação de comportamentos de isolamento e de ausência de interação), o que pode ser imputado ao comportamento de proteção excessiva que a sua mãe manifesta.

Presentemente, o agregado em questão conseguiu adquirir uma habitação social, tendo o pedido sido efetuado após o envio de relatórios da parte do CAFAP e da instituição que a acompanhava em termos de atribuições materiais. Após o acompanhamento de ano e meio que foi sendo feito nas várias vertentes atrás abordadas, pretende-se que esta situação permita, agora, que usufruam de mais rendimentos disponíveis, sobretudo devido à ausência de gastos com a habitação. Ao mesmo tempo, continuar-se-á a seguir bem de perto a relação progenitora-filha e vice-versa, para que a jovem se autonomize e possa definir os seus projetos de vida.

#### **5.2.4. Caso da senhora D**

O agregado familiar é composto por cinco elementos com residência e naturalidade no Porto. A progenitora tem 42 anos, o filho mais velho 21 anos, a filha de 19 anos, outro rapaz 13 anos e o mais novo 3 anos.

Quanto à caracterização dos filhos, o mais velho está integrado no ensino superior, realizando trabalhos esporádicos, e usufrui de bolsa que utiliza para pagar as propinas. Segundo relatos da progenitora, não contribui com nenhum

valor para a economia doméstica, mesmo estando a Senhora D com dificuldades. Com este filho mais velho, ocorrem variadíssimas discussões, nas quais se insultam mutuamente, sendo um mau exemplo para o restante agregado. A nossa intervenção com este elemento não tem surtido efeito, pois nunca se mostrou disponível para comparecer.

A filha está integrada no ensino superior, beneficiando de bolsa para pagar as propinas e contribui para o bem-estar do agregado. Este elemento namora, passando algumas noites fora de casa, presumivelmente com o namorado, e chegando a casa, em algumas ocasiões, alcoolizada, o que deixa a mãe preocupada. Mas trata-se de um elemento do agregado familiar que se tem mostrado bastante empenhado no processo educativo desenvolvido pela progenitora, sendo também um auxílio nesse aspeto.

O filho mais novo é uma criança com uma agitação incharacterística, pelo que é complicado lidar com o mesmo, pois, no processo relacional, o hábito da progenitora é ceder para não o ouvir gritar nem chorar. Existe um processo na CPCJ, com a medida 35 a). Por vezes, quando o pai da criança ia levar o seu filho, fazia-o de forma alcoolizada e alterada (toxicodependente com vários episódios de internamento para desintoxicação), a progenitora não intervinha e desvalorizava o facto.

O jovem de 13 anos tem um processo tutelar educativo, com avaliações constantes do Instituto de Reinserção Social (IRS). Este processo deveu-se a uma agressão verbal do jovem a um professor no equipamento educativo que frequenta. Seguidamente, foi encaminhado para os nossos serviços para atuarmos ao nível do agregado.

Dos restantes elementos de proximidade do agregado, existe a avó e um tio do jovem de 13 anos (com quem este passa alguns fins de semana) e também a avó do mais novo, que toma conta dele.

É de salientar que todos os filhos têm progenitores diferentes, o que equivale a dizer que a progenitora teve quatro relações, estando três delas associadas a comportamentos aditivos e a violência doméstica. Um dos progenitores encontra-se detido, outro em paradeiro desconhecido, não conhecendo o filho, e dois mais presentes, com um deles a manifestar comportamentos aditivos (drogas pesadas).

A progenitora em questão é beneficiária de RSI, tendo feito apenas trabalhos pontuais e sem grande continuidade. Acresce que tem um problema de saúde do foro psiquiátrico (doença bipolar), que pode ou não regular a sua conduta parental. Como consequência da doença, ocorreram vários episódios de internamento, pois existem muitas tentativas de suicídio ou de ameaça de tal. A senhora D alega que, por indicação médica, não pode trabalhar, pelo que nunca tentou exercer uma atividade laboral.

Mesmo recebendo uma quantia elevada e os abonos correspondentes, tem dificuldades em assegurar um mês, sobretudo por dívidas a entidades fornecedoras de serviços (água, luz), pois nenhum dos filhos, nem mesmo os mais velhos, têm carreira contributiva, trabalhando e recebendo ao dia nos trabalhos esporádicos que realizam. Por isso, tem sido trabalhado junto desta progenitora a gestão financeira dos valores que possui e a adequação dos gastos às necessidades (por exemplo, é constante o gastar de dinheiro em produtos prejudiciais à saúde e a compra de aparelhos eletrónicos sem necessidade).

A intervenção junto deste agregado tem-se revelado positiva e negativa, com avanços e recuos devido, sobretudo, à instabilidade que caracteriza a doença da progenitora, havendo momentos em que está tudo a decorrer da melhor forma e momentos em que, por alguma situação adversa, ocorrem discussões com violência verbal e violência física, que incidem, segundo a mesma, nos últimos dois filhos caracterizados.

Para além dos atendimentos efetuados pela equipa, a progenitora está integrada nas nossas formações parentais e, também, nas formações para a inclusão no âmbito do POPH (Programa Operacional de Potencial Humano). Junto do jovem de 13 anos, desenvolvem-se atividades semanais de apoio escolar e respetivas técnicas de estudo, pois o mesmo reprovou duas vezes no 5º ano, tendo, inclusivamente, mudado de escola. O jovem de 13 anos frequentava também atividades de férias direcionadas para os jovens.

Realizamos igualmente visitas domiciliárias para monitorizar junto do agregado o desenrolar e o processamento das rotinas existentes, constatando-se, muitas vezes, a completa desorganização a nível de horários alimentares

(os filhos mais novos andam constantemente a comer) e a desorganização doméstica em todas as ocasiões.

Durante 6 meses, até tudo funcionar, o filho de 13 anos esteve colocado numa vizinha (e restante agregado, marido e filho), que é também amiga do agregado, por acordo entre as progenitoras mediado pelo CAFAP. Durante este período, a amiga assumiu total controlo da educação do menor, indo este apenas ao fim de semana para junto da mãe. No decorrer deste período, ajudou o facto de a senhora ter um filho que, sendo amigo do jovem, mantinha uma boa relação com ele. Além disso, esta nova tutora não oficial era também encarregada de educação e ela própria supervisionava a realização dos trabalhos de casa e restantes tarefas, castigando-o ou recompensando-o, caso assim devesse acontecer. Existia sempre a nossa supervisão e aconselhamento, pois a senhora, embora trabalhasse todos os dias e por turnos, tentava dar-nos o *feedback* da situação do jovem ou por telefone ou presencialmente. A partir de um determinado momento, e segundo a amiga que acolheu o jovem, por interferência em demasia e desautorização das normas que ela implementava junto do jovem, esta aguardou pelo término do ano letivo e deixou de assumir a obrigação de responsabilidade sobre o menor.

A senhora D tem mostrado ser uma mãe empenhada, procurando dar o melhor aos seus filhos, embora muitas vezes as ações por ela realizadas sejam pouco ou nada eficientes, alheando-se e não intervindo no momento exato. Durante os seus internamentos, conheceu um senhor, também com uma perturbação psiquiátrica, que é seu namorado, o qual, segundo a senhora D, está ocasionalmente em sua casa e dorme lá.

Neste agregado, a maior preocupação, além da progenitora (que carece de uma intervenção a nível psiquiátrico), são os filhos mais novos: para além de possuírem processos em várias entidades, revelam ausência e dificuldade de construir um projeto de vida, correndo-se o risco de se comprometer a sua integração plena na sociedade.

### 5.2.5. Discussão dos Resultados

Como já foi referido, o propósito fundamental deste estudo é saber quais são os efeitos das famílias monoparentais femininas na educação dos filhos. Neste sentido, consideramos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os agregados monoparentais femininos produzem um conjunto de efeitos na educação dos filhos que decorrem não do género do progenitor, mas do contexto social e económico onde se inserem.

Hipótese 2 - O desenvolvimento de competências sociais é fundamental para as famílias monoparentais femininas ultrapassarem as dificuldades inerentes à existência de um único progenitor.

Hipótese 3 – O Educador Social é uma mais-valia na intervenção junto deste tipo de agregados, conseguindo desenvolver ou potenciar as competências sociais necessárias para a integração social das crianças.

Relativamente à H1, os resultados apresentados mostram que os agregados monoparentais femininos produzem efeitos que decorrem mais das condições socioeconómicos do que do género, pelo que se pode inferir que não é o fator determinante na educação dos filhos. Não obstante, a condição social da mulher, *per se*, pode acarretar diferenças qualitativas que não devem ser escamoteadas: por um lado, maiores competências intrínsecas para educação dos filhos, sobretudo os mais novos; por outro lado, maiores dificuldades de resolução de problemas devido à discriminação da qual a mulher ainda é objeto nas sociedades atuais.

Neste sentido, se a monoparentalidade feminina produz efeitos, estes acabam por ser a consequência indireta da própria condição social da mulher. Deste ponto de vista, um dos traços mais salientes nos casos estudados é a passividade face ao contexto social e económico onde se inserem, procurando justificar-se pelo facto de não conseguirem ou não terem meios para agir nas variadas situações familiares. De facto, há uma constante alegação de que o

“ser pobre” não lhes possibilita adquirir certos bens materiais que são essenciais para uma execução adequada das várias situações vivenciadas. Constatamos que todos aceitam o contexto onde se inserem, sobretudo pela acomodação em que se encontram, sendo beneficiários de RSI e usufruindo do rendimento apenas cumprindo o plano estabelecido.

Por outro lado, os resultados permitem constatar que a monoparentalidade, por si só, não é o obstáculo que justifica que não consigam atingir o que os outros tipos de famílias conseguem. Dos quatro agregados estudados, verificamos, por exemplo, que dois dos filhos de uma família estudam na Universidade ou, ainda, uma das progenitoras, apesar da sua deficiência, realiza todas as tarefas domésticas apenas com a utilização de uma mão. Uma vez mais, os fatores determinantes apontam mais par as características psicológicas, culturais e educativas que, nestes casos, fazem a diferença entre o sucesso e o insucesso.

Em suma, os dados recolhidos no âmbito do nosso estudo confirmam a H1, embora se deva ter em conta que a condição social da mulher, fruto da discriminação de que é objeto, afeta indiretamente a educação dos filhos, designadamente na superação das dificuldades de emprego, de habitação e de reconhecimento social

No que respeita à H2, verificamos nos casos apresentados que o desenvolvimento das competências sociais é fundamental para a superação das dificuldades encontradas pelas famílias monoparentais femininas, às quais são vítimas de várias exclusões sociais ao mesmo tempo: a exclusão resultante da condição de mulher, a exclusão resultante da situação de divorciada e a exclusão resultante da condição socioeconómico. Ora, Como acabamos de ver em relação à H1, um dos efeitos da monoparentalidade feminina é um acréscimo de dificuldades que a mulher apresenta para superar os seu problemas numa sociedade que protege e favorece mais os homens.

Os dados apresentados revelam que, nos casos estudados, a promoção de competências sociais, quer junto dos progenitores, quer junto dos descendentes, é fundamental para a ultrapassagem de dificuldades que, em muitos casos, atingem o limite da exclusão social. Desde logo, as participantes no nosso estudo, revelam níveis de educação e até de regras sociais muito

deficitárias que se refletem diretamente nos processos de reintegração social, geralmente após o divórcio, bem como nos próprios descendentes, que acabam por sofrer as consequências do déficit de competências sociais dos seus progenitores.

Nos casos considerados neste estudo a monoparentalidade feminina aparece também associada a problemas sociais graves, patologias de natureza psicológica e a situações de dependência de drogas e de álcool. É evidente que a monoparentalidade feminina tem um carácter transversal, está presente em todos sectores sociais e profissionais e atinge pessoas com percursos de vida mais diferenciados. Não obstante, os quatro casos apresentados permitem compreender, em situações limite, que a aquisição ou o reforço das competências sociais é um fator fundamental para se romper com ciclos de exclusão social que transmitem de pais para filhos.

Por isso, podemos dizer, também, que o nosso estudo confirma a H2, tendo sido constatado que as ações de formação de natureza mais formal realizadas junto dos agregados familiares contribuíram para a resolução de muitos problemas, nomeadamente a educação dos filhos ou a capacidade de empregabilidade. Nos casos de monoparentalidade feminina associada a processos de exclusão social as competências sociais são, por maioria de razão, uma ferramenta indispensável para que todos os elementos do agregado familiar consolidem as suas relações intrafamiliares e as suas relações sociais.

Ora, o que se verificamos em relação à H2 confirma, em larga medida, a H3. Embora estejamos a avaliar o trabalho desenvolvido por nós juntos dos agregados familiares estudados, havendo aqui uma relação compósita de investigador e ator própria dos estudos qualitativos, uma das constatações é que não há diferenças entre os agregados monoparentais femininos e masculinos. O que verificamos é que a própria condição de monoparentalidade é utilizada como principal justificação para os insucessos e para as dificuldades de superação dos problemas, designadamente na educação dos filhos.

Deste ponto de vista, deverá encarar a intervenção junto de agregados monoparentais como junto de quaisquer outros tipos de agregado, sejam familiares nucleares, recompostas ou outras. O que é importante é que o

Educador Social seja capaz de contribuir para a aquisição ou reforço das competências sociais de todos os elementos do agregado familiar. Neste aspeto, o estudo que realizamos mostra que o Educador Social poderá ser uma mais-valia na intervenção com estes agregados referenciados, conseguindo, assim, potenciar ou moldar as competências sociais das famílias. De certo modo, julgamos que o saldo final acaba por ser favorável, mas é preciso não esquecer que o contexto familiar é bastante mutável e repleto de oscilações.

O trabalho das competências sociais com os agregados familiares monoparentais permitiu constatar que o papel do Educador Social, de uma forma geral, saiu valorizado, pois foi uma mais-valia para a integração dos adultos e das crianças, com efeitos visíveis através das ferramentas que foram dadas a estes agregados para responderem a todas as situações de forma consciente e segura. Naturalmente, estamos perante uma realidade muito complexa que exige a intervenção multidisciplinar com o concurso concertado de várias entidades e instituições. Mas, pelo seu perfil e formação, o Educador Social torna-se um peça-chave, dando aos elementos dos agregados familiares uma ferramenta que seguramente estará na base do seu sucesso como pessoas e como cidadãos.



## Considerações finais

Ao longo deste trabalho, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, procuramos salientar a relevância deste domínio científico e prático que é a Educação Social. A nossa preocupação central foi a de mostrar que os problemas das sociedades atuais são demasiados complexos e exigem novas formas de pensar e de agir. Ora, uma das problemáticas sociais mais marcantes do mundo em que vivemos é a família e, naturalmente, o processo educativo, no qual, hoje em dia, registamos a intervenção de diversos agentes, uns de natureza mais formal, outros de natureza mais informal. Neste caso, justifica-se, pois, compreender as potencialidades e limitações do trabalho social e, em particular, do Educador Social.

O nosso estudo incidiu na problemática das famílias monoparentais femininas, com um quadro socioeconómico desfavorável, através das quais foi possível recolher informação relevante e útil para a intervenção do Educador Social. Assim, verificamos que o Educador Social é um profissional de grande relevância, pois no acompanhamento de proximidade é o profissional capaz da intervenção socioeducativa, incidindo nas crianças e suas famílias potenciando as qualidades e ajudando a debelar as dificuldades. Educar é potenciar, orientar, motivar e, acima de tudo, estar presente com um apoio técnico sustentado e sólido que seja orientado para a potenciação das capacidades das pessoas e na aquisição de competências sociais.

O nosso estudo também aponta para uma consciência da interdependência social e política dos problemas. Cada família pertence a uma comunidade de destino: resolver os problemas da família sem resolver os problemas da sociedade a que pertence é remediar um problema, não é resolvê-lo. Daí que o Educador Social deva ter uma leitura mais abrangente, que não fica por uma intervenção meramente técnica que esquece a necessidade de potenciar as dinâmicas emancipatórias das pessoas, seja qual for a sua condição social, religiosa, política e familiar.

As sociedades em que vivemos continuam a desenvolver processos de exclusão, por muitos avanços que tenham sido registados nas últimas décadas. As famílias monoparentais femininas são objeto de particular exclusão porque são o resultado, não só de problemas sociais e económicos preocupantes, mas também porque são vítimas de exclusões ainda não superadas relacionadas com a condição da mulher e com os agregados familiares não tradicionais. Ora, é justamente nestes casos que tem mais sentido o trabalho do Educador Social porque é aqui que encontra um lugar para reconstruir percursos de vida e educar socialmente os adultos e as crianças para um cidadania plena e com qualidade de vida.

Queremos reforçar a ideia que resulta do nosso estudo de que a monoparentalidade feminina acarreta um conjunto de efeitos na educação dos filhos que devem ser tidos em conta, quer a nível teórico, quer a nível prático:

- dificuldades de colaboração com outros agentes educativos;
- processos de socialização relativamente frágeis;
- ausência de apoio na construção dos projetos de vida;
- dificuldade na transmissão e reforço das competências sociais;
- ausência da capacidade de facultar o “capital cultural” indispensável para o sucesso na escola e no mundo do trabalho;
- ausência de para-competências fundamentais para o sucesso académico, como, por exemplo, técnicas de estudo, organização;
- falta de expectativas relativamente ao futuro dos filhos;
- e, sobretudo, ausência de um quadro axiológico coerente e reflexivo indutor da integração social e de um cidadania responsável.

No entanto, verificamos no nosso estudo que a monoparentalidade feminina não é, per se, o fator que explica os efeitos acima elencados, mas, sim, a condição social da mulher. Neste aspeto, a intervenção do educador social assume um papel acrescido junto dos agregados familiares e das

comunidades envolventes, no sentido de promover processos de sociabilidade integradores em torno da aquisição e reforço de competências sociais que se tornem um dos principais meios para o sucesso educativo dos filhos. Por isso, queremos e pretendemos que as famílias monoparentais femininas tenham o contributo do Educador Social, o que será necessariamente um trabalho conjunto feito “com” as famílias e não “para” as famílias.



## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) equilíbrios familiares – Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M., & Melo, A. (2009). Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: Proposta de um modelo global de organização. *Psicologia e Sociedade*, 21, 57. Recuperado em 2 de outubro 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/07.pdf>
- Assembleia Parlamentar da União Europeia (2000). *Recomendação 1437*. Recuperado em 14 de março 2012 de <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta00/FRE C1437.htm>
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social – Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores Lda.
- Baptista, I., & Carvalho, A. (2004). *Educação social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Barros, L., Pereira, A., & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editores.
- Barroso, R., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52 (1), 211-229. Recuperado em 20 de dezembro 2012 de <https://digitalisdsp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/3447/3/13%20%20Defini%C3%A7%C3%B5es,%20dimens%C3%B5es%20e%20determinantes%20da%20parentalidade.pdf>

Bazán, D., Cortés, C. G., Novoa, X., & González, L. (s/d). *La formación docente sobre la base de competencias*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Educación. Recuperado em 5 de janeiro 2011 de [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TTw6\\_hHRTJMJ:diplomadocompetencias.wikispaces.com/file/view/competencias.doc+LA+FORMACI%C3%93N+DOCENTE+SOBRE+LA+BASE+DE+COMPETENCIAS+D.+Baz%C3%A1n,+C.G.+Cort%C3%A9s,+X.+Novoa+y+L.Gonz%C3%A1lez&hl=ptBR&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEEShvURNcu8OaBqsAH5pb1q1JWY3bDhphelqUuy1BIQ4brgxl0TRA28g5poES65Zknz2uGVflxFp1nU99TQW1upH3sW1LEu4LtQxdtmT4iU5NH6mL3BEKIdN0WRne-c78P1In&sig=AHIEtbTcM32pW5\\_nXGIk\\_fchD17HCuW-vQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TTw6_hHRTJMJ:diplomadocompetencias.wikispaces.com/file/view/competencias.doc+LA+FORMACI%C3%93N+DOCENTE+SOBRE+LA+BASE+DE+COMPETENCIAS+D.+Baz%C3%A1n,+C.G.+Cort%C3%A9s,+X.+Novoa+y+L.Gonz%C3%A1lez&hl=ptBR&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEEShvURNcu8OaBqsAH5pb1q1JWY3bDhphelqUuy1BIQ4brgxl0TRA28g5poES65Zknz2uGVflxFp1nU99TQW1upH3sW1LEu4LtQxdtmT4iU5NH6mL3BEKIdN0WRne-c78P1In&sig=AHIEtbTcM32pW5_nXGIk_fchD17HCuW-vQ)

Biklen, S. K., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boletim Informativo da APES (2012). A educação social em Portugal. *Boletim informativo da associação promotora da educação social*, 1, 20-24.

Borges, M. (2011). *O papel da família e da escola na intervenção educativa* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.

Botelho, A. (2012). *A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado em 29 de setembro 2012 de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2468/1/Tese%20Mafalda.pdf>

Brandão, A. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, 3, 83-106. Recuperado em 12 de maio 2012 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%2520a%2520Vida%2520Vivida%2520%282%29.pdf>

Burguière, A., Zuber-Klapisch, C., Segalen, M., & Zonabend, F. (Coords.) (1997). *História da família - tempos medievais: Ocidente, oriente* (Vol. 2). Lisboa: Terramar.

- Burguière, A., Zuber-Klapisch, C., Segalen, M., & Zonabend, F. (Coords.) (1998). *História da família: O choque das modernidades: Ásia, África, América, Europa*, (Vol. 3) Lisboa: Terramar.
- Burguière, A., Zuber-Klapisch, C., Segalen, M., & Zonabend, F. (Coords.) (1996). *História da família: mundos longínquos, mundos antigos* (Vol. 1). Lisboa: Terramar.
- Burguière, A., Zuber-Klapisch, C., Segalen, M., & Zonabend, F. (Coords.) (1999). *História da família: O ocidente, industrialização e urbanização –* (Vol. 4) . Lisboa: Terramar.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social – um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social: Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 49-49. Recuperado em 26 de junho 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2614Canastra.pdf>
- Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competência Social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 71-93. Recuperado em 1 de dezembro 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Collado, C. F., Lucio, P. B., & Sampieri, R. H. (1991). *Metodología de la investigación*. Recuperado em 16 de abril 2012 de [http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod\\_invest.pdf](http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf)
- Convenção sobre os Direitos da Criança - UNICEF* (1990). Art.º 28; Recuperado em 20 de novembro 2012 de

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Cruz, M. (2011). *Relação de vinculação, práticas educativas e ajustamento emocional na díade pais – filhos* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Psicologia. Recuperado em 2 de abril 2012 de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1700/Disserta%C3%A7ao%20%20Monica%20Susana%20Antunes%20da%20Cruz%20%282011%29.pdf?sequence=1>

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Porto: Quarteto.

Curado, F. (2010). *Do Professor do ensino secundário a formador de RVCC* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Recuperado em 17 de abril 2012 de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3145/4/ulfp037691\\_tm\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3145/4/ulfp037691_tm_tese.pdf)

Delors, J. et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*; Recuperado em 4 de dezembro 2012 de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf>

Departamento de Ciências da Educação e do Património (2001). Espaço (s) de Construção de identidade profissional. *Publicação do Departamento de Ciências históricas e da Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, 11, 57-58.

Dias, J. R. (2009). *Educação – O caminho da nova humanidade das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.

Esteves, A. (2010). *Estilos parentais e coparentalidade: Um estudo exploratório com casais portugueses* (Dissertação de Mestrado). Recuperado em 23

de dezembro 2012 de  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2440/1/ulfp035821\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2440/1/ulfp035821_tm.pdf)

Fialho, A. (2012). *Guia prático do divórcio e das responsabilidades parentais: centro de estudos judiciais*. Recuperado em 26 de novembro 2012 de [http://www.cej.mj.pt/cej/home/fichpdf/recursos\\_didaticos/GuiaDivorcioResParent\\_v103.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/home/fichpdf/recursos_didaticos/GuiaDivorcioResParent_v103.pdf)

Figueiredo, S. (2010). *Histórias de vida uma construção de competências*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de psicologia e ciências da educação da universidade de Coimbra. Recuperado em 22 de dezembro 2012, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18236/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC - Edição Especial*, 183-196. Recuperado em 16 de dezembro 2012 de [http://www.anpad.org.br/rac/vol\\_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf)

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freitas, S. (2011). *A intervenção de um CAFAP na relação família-escola: Relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em ciências da educação no domínio Educação, Infância e Sociedade*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 12 de novembro 2012 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57462>

Godoy, S., & Silva, A. (2008). A evolução da entidade familiar. *ETIC – Encontro de Iniciação Científica*, 4, 4. Recuperado em 5 de fevereiro 2012 de <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1614/1538>

Guy, L. B. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*: Porto: ASA Editores, S.A.

Hernández, M., & Pablo, J. (2010). *Las familias monoparentales en Aragón: Diagnóstico de la monoparentalidad en Aragón*. Recuperado em 5 de fevereiro 2012 de [http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/19/docs/Areas/Familias/FAMILIAS\\_MONOPARENTALES\\_ARAGON.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/19/docs/Areas/Familias/FAMILIAS_MONOPARENTALES_ARAGON.pdf)

*Instituto da Segurança Social* (2012). Recuperado em 7 de fevereiro 2012. 5-7,11 de [http://www1.segsocial.pt/preview\\_documentos.asp?r=22729&m=PDF](http://www1.segsocial.pt/preview_documentos.asp?r=22729&m=PDF)

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011: Documento Metodológico*. Recuperado em 5 de fevereiro 2012 de [smi.ine.pt/UploadFile/Download/566](http://smi.ine.pt/UploadFile/Download/566)

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Letablier, M. (2011). Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. R. Elisabetta (Ed.), *Tendances, défis et nouvelles exigences, La monoparentalité aujourd'hui: Continuités et changements* (33-68). Recuperado em 6 de fevereiro 2012 de [http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/55/44/15/PDF/Chapiters\\_1\\_Octobre\\_2010\\_cor\\_MTL.pdf](http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/55/44/15/PDF/Chapiters_1_Octobre_2010_cor_MTL.pdf)

Lobo, C., & Wall, K. (1999). Famílias monoparentais em Portugal. *Análise Social*, XXXIV,123-145. Recuperado em 6 de fevereiro 2012 de <http://www.ics.ul.pt/rdonwebdocs/Karin%20Wall%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201999,%20n%C2%BA1.pdf>

Martinho, L. (2010). *O papel da educação parental no comportamento anti-social dos adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Recuperado 15 de novembro 2012 de

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14232/1/O%20Papel%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Parental.pdf>

Martins, E., & Szymansky, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias: estudos e pesquisas em psicologia. *Revista de Psicologia*, 4, 1, 68-71. Recuperado em 16 de novembro 2012 de <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>

Mateus, M. (2012). *O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas*. Recuperado em 2 de novembro 2012 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7726/1/87-335-1-PB.pdf>

Morales, M., et al. (2009). *Educación no formal – una oportunidad para aprender: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Recuperado em 20 de dezembro 2012 de <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Publicaciones%20JFIT%202009/EducNoFormal.PDF>

Morgado, B., González D., M., & Jiménez, I. (2003). Familias monoparentales: problemas, necesidades y recursos. *Portularia*, 3, 137-160. Recuperado 2 de novembro 2012 de <http://federacionmadresolteras.org/attachments/article/63/Familias%20monoparentales,%20problemas,%20necesidades%20y%20recursos.%20universidad%20SEvilla.pdf>

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Mota, D. (2011). *Trabalhar a educação para a saúde nas escolas: percepções de profissionais de saúde e de professores* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Medicina e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Recuperado em 6 de outubro de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56468/3/EpS.pdf>

Naouri, A. (2009). *Educar os filhos: uma urgência nos dias que correm*. Alfragide: Livros d'Hoje.

Oliveira, A. et al. (Coord.) (2010). *Os filhos! Onde é que está o Manual de Instruções?*. Lisboa: Gradiva.

Ortiz, J., (coord.) et al. (2010). *Las familias monoparentales en la comunidad autónoma de la región de murcia*. Recuperado 3 de novembro 2012 de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7QnlcPvuxfMJ:www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO%3D8695%26TABLA%3DPUBLICACIONES\\_TEXTO%26IDTIPO%3D246%26RASTRO%3Dc376\\$m5855%26CAMPOCLAVE%3DIDTEXTO%26VALORCLAVE%3D3701%26CAMPOIMAGEN%3DTEXTO%26ARCHIVO%3DTexto%2BCompleto%2B1%2BLas%2Bfamilias%2Bmonoparentales%2Ben%2Bla%2BComunidad%2BAut%25F3noma%2Bde%2Bla%2BRegi%25F3n%2Bde%2BMurcia.pdf+Las+familias+monoparentales+en+la+Comunidad+Aut%C3%B3noma+de+la+Regi%C3%B3n+de+Murcia&hl=pt-BR&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7QnlcPvuxfMJ:www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO%3D8695%26TABLA%3DPUBLICACIONES_TEXTO%26IDTIPO%3D246%26RASTRO%3Dc376$m5855%26CAMPOCLAVE%3DIDTEXTO%26VALORCLAVE%3D3701%26CAMPOIMAGEN%3DTEXTO%26ARCHIVO%3DTexto%2BCompleto%2B1%2BLas%2Bfamilias%2Bmonoparentales%2Ben%2Bla%2BComunidad%2BAut%25F3noma%2Bde%2Bla%2BRegi%25F3n%2Bde%2BMurcia.pdf+Las+familias+monoparentales+en+la+Comunidad+Aut%C3%B3noma+de+la+Regi%C3%B3n+de+Murcia&hl=pt-BR&gl=pt)

Petrus, A. et al. (Coord) (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.

Petrus, A., Trilla, J., & Romans, M. (2003). *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artmed.

Poirier, J., Valladon, C., & Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Pretextos (2008). *Revista transdisciplinar do instituto de segurança social*; Recuperado 3 de novembro 2012 6 de [http://www1.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=20450&m=PDF](http://www1.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=20450&m=PDF)

Príncipe, L., & Diamante, J. (s/d). Desmistificando a educação não-formal. *Revista académica eletrónica*, 4. Recuperado 10 de novembro 2012 de [http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06\\_artigo01.pdf](http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf)

Redín, C., Rupérez, N., & Torres, M. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 11, 127-147. Recuperado em 16 de novembro 2012 de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8980/1/Nc.pdf>

Relvas, A., & Alarcão, M. (Coord.) (2007). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, M. (2003). *Ser família: construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental* (Dissertação Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Recuperado 14 de novembro 2012 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/728/1/Dissertacao.pdf>

Ribeiro, M., & Santos, R. (2000). O método história de vida e seu uso em pesquisa em pesquisa de enfermagem com gestante HIV positivo. *Revista de Enfermagem*, 4, 1, 47-54. Recuperado em 18 de novembro 2012 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fJxtA6mIKoJ:redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ForazarDescargaArchivo.jsp?cvRev%3D1277%26cvArt%3D127718313007%26nombre%3DO%2520m%25E9todo+Martins+Ribeiro,+Maria+das+Gra%C3%A7as;+Da+Silva+Santos,+Ros%C3%A2ngela+O+m%C3%A9todo+%22hist%C3%B3ria+de+vida%22+e+seu+uso+em+pesquisa+de+enfermagem+com+gestante+HIV+positivo+Escola+Anna+Nery+Revista+de+Enfermagem,+vol.+4,+n%C3%BAm.+1,+abril,+2000,+pp.+4754+Universidade+Federal+do+Rio+de+Janeiro+Rio+De+Janeiro,+Brasil&hl=pt-BR&gl=pt>

Robertis, C. (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora.

Rousseau, J. (2012). *Émile ou de l'éducation*; Recuperado 10 de novembro 2012 de [philosophie.ac-creteil.fr/IMG/rtf/Emile.rtf](http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/rtf/Emile.rtf)

Salvador, A. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Paraná: Universidade Federal do Paraná. Recuperado 14 de novembro 2012 de [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_salvador.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_salvador.pdf)

Santana, R. (s/d). *Família monoparental: Na sociedade contemporânea – breves reflexões*. Recuperado 3 novembro 2012 de

<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FAMILIA-MONOPARENTAL-NA-SOCIEDADE-CONTEMPORANEA-BREVES-REFLEXOES.pdf>

Santos, I., & Santos, R. (2008). A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Pesquisa*, 714-719. Recuperado em 18 de novembro 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>

Santos, P. (2007). *Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em 26 de junho, 2012 de [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5946](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5946)

Santos, R., & Spíndola, T. (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisadora. *Revista Escolar de Enfermagem USP*, 119-126. Recuperado em 18 de novembro, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/14.pdf>

Silva, A. (2011). *A escola e a família: Uma relação mediada pelo CAFAP: (Relatório de Estágio)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Silva, A., & Pinto, J. (Coords.) (2009). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Slepj, V. (2000). *As relações de família*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, J. (2006). As famílias como projetos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar* 11, 2006, 41-47. Recuperado em 14 de novembro 2012 de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/10/SeE11juliosousa.pdf?sequence=1>

Sumaza, C., & Rodríguez, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familias monoparentales. *Papers* 69, 59-82. Recuperado 2 de Novembro 2012

de[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aemf1BDSi8J:www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25724/25558+Un+an%C3%A1lisis+del+concepto+de+familia+monoparental+a+partir+de+una+investigaci%C3%B3n+sobre+n%C3%BAcleos+familiares+monoparentales+Carmen+Rodr%C3%ADguez+Sumaza+Universidad+de+Valladolid.+Departamento+de+Sociolog%C3%ADa+y+Trabajo+Social+Tomas+Luengo+Rodr%C3%ADguez+Universidad+de+Valladolid.+Departamento+de+Psicolog%C3%ADa&hl=ptBR&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjdlTWmacR54T7eVuo\\_q8nDwrUy5GogTCPO1f7rhEwF6vSwe3wKHvfnXTaoRFqehRtN4kvikX81cogPtYTinp9HRgkHnQxFAInaGLtFRIB9dbkm7mMxlHFdPxZNLNy34eZWWr&sig=AHIEtbQWYImUeJVQRcgtSqF-9kkg6yKmwQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aemf1BDSi8J:www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25724/25558+Un+an%C3%A1lisis+del+concepto+de+familia+monoparental+a+partir+de+una+investigaci%C3%B3n+sobre+n%C3%BAcleos+familiares+monoparentales+Carmen+Rodr%C3%ADguez+Sumaza+Universidad+de+Valladolid.+Departamento+de+Sociolog%C3%ADa+y+Trabajo+Social+Tomas+Luengo+Rodr%C3%ADguez+Universidad+de+Valladolid.+Departamento+de+Psicolog%C3%ADa&hl=ptBR&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjdlTWmacR54T7eVuo_q8nDwrUy5GogTCPO1f7rhEwF6vSwe3wKHvfnXTaoRFqehRtN4kvikX81cogPtYTinp9HRgkHnQxFAInaGLtFRIB9dbkm7mMxlHFdPxZNLNy34eZWWr&sig=AHIEtbQWYImUeJVQRcgtSqF-9kkg6yKmwQ)

Vários (2011). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância – Habilidades Parentais* (2011). Recuperado em 20 de dezembro 2012 de [http://www.encyclopedia-crianca.com/pages/PDF/habilidades\\_parentais.pdf](http://www.encyclopedia-crianca.com/pages/PDF/habilidades_parentais.pdf)

Vieira, M. (2009). *Famílias de acolhimento: cuidar e proteger em tempo de dificuldades* (Relatório de Projeto). Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 12 de janeiro 2012 de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1065/1/2010000499.pdf>

Wall, K. (2001). Famílias monoparentais. *Sociologia*, 43, 51-66. Recuperado em 15 de Fevereiro de 2012 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n43/n43a04>

Wegner, M. (2008). *Pedagogia social e valores: o resgate do direito à educação* (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: Escola Superior de Teologia de São Leopoldo. Recuperado em 14 de janeiro 2012 de [http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=81](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=81)



## Webgrafia

Declaração Universal dos Direitos Humanos.  
<http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

História de vida. [http://www.infopedia.pt/\\$historia-de-vida](http://www.infopedia.pt/$historia-de-vida)

INE (Instituto Nacional de Estatística). <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/INSEE>

IPSS. (Instituição Particular de Solidariedade Social) [http://www2.seg-social.pt/preview\\_paq.asp?r=34841](http://www2.seg-social.pt/preview_paq.asp?r=34841)

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.  
[http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=313&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=313&m=PDF)

ONU (Organização das Nações Unidas).  
<http://www.suapesquisa.com/geografia/onu.htm>

Rendimento Social de Inserção. <http://www4.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

## **Anexos**

Anexo 1

Registo de Visita Domiciliária

## Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

### REGISTO DE VISITA DOMICILIÁRIA

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Processo n.º: \_\_\_\_\_

---

**Visita realizada por:**

**Objetivo:**

**Atendidos por:**

**Não Atendeu**

**Previsão próxima visita:**

**Observações:**

## Anexo 2

### Registro de Atendimento Presencial

**CAFAP**

***Registo de Atendimento***

**Nome:**

**Data:**

**Nº Processo:**

--