



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Adriana Marques Gomes

**CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE  
RISCO PSICOSSOCIAL**

**INTERVENÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL  
NUM CAFAP**

Volume 1

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,  
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais orientado pela Professora Doutora  
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar e apresentado à Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

julho de 2021



*“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que elas acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

(Fernando Pessoa)

## **Agradecimentos**

Terminada esta etapa desafiadora e tendo em conta os desafios que as famílias e os utentes acompanhados pela Associação Integrar experienciam, sinto-me grata pela oportunidade de estagiar nesta instituição que tanto impulsionou o meu crescimento pessoal.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Maria Filomena Gaspar por, ainda durante a licenciatura, ter despertado o meu interesse para a intervenção com crianças, jovens e famílias, por ter orientado e encorajado a realização deste trabalho, pela partilha de conhecimentos, disponibilidade e pela sua preocupação.

À Dra. Joana Relvão, pela paciência que teve comigo, pela sua irrecusável disponibilidade, pelo apoio e profissionalismo e por todas as oportunidades de aprendizagem.

À Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro que me deu a conhecer a abertura do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais e por se ter prontamente disponibilizado a ajudar-me quando procurei, no decorrer do estágio, a sua ajuda.

Aos meus pais e à minha família que sempre me apoiaram em todas as decisões e etapas da minha vida mostrando-me, todos os dias, que sou capaz.

Às famílias e crianças que fizeram parte deste percurso, partilhando sorrisos, as suas experiências e preocupações e que me ensinaram tanto, fazendo com que esta etapa valesse a pena.

À Dra. Helena Lourinho, presidente da Associação Integrar e assistente social no CAFAP, pela oportunidade da realização do meu estágio e disponibilidade para ajudar nesta etapa tão importante.

À EASD, em especial à Susana, assistente social, à Rita, psicóloga e à Sara, educadora social, por me envolverem nas atividades e me terem feito sentir parte da equipa.

À Beatriz, psicóloga do CAFAP, com quem tive oportunidade de partilhar inúmeras gargalhadas e opiniões.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha orientadora local, Stéphanie Amorim, pela amizade que se construiu, pela confiança, por arranjar sempre tempo para me ajudar e ouvir, por ter partilhado comigo esta experiência e por ter proporcionado todas as recordações que guardo.

Com a ajuda de todas estas pessoas foi possível chegar a bom porto. Agradeço do fundo do coração a todos que, direta ou indiretamente, tornaram esta etapa possível e contribuíram de forma positiva para o meu percurso.

Obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório pretende dar conta das atividades desenvolvidas durante o período de estágio curricular, no Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) da Associação Integrar, no âmbito do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tendo em conta que as famílias multidesafiadas acompanhadas pelo CAFAP se caracterizam, como o nome indica, por uma diversidade de desafios e conhecendo as sucessivas mudanças que ocorrem ao longo do seu ciclo vital, foram implementados programas baseados em evidência. O objetivo foi promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e parentais, fomentando não só o bem-estar das crianças e o seu crescimento de forma segura e saudável, longe do risco e do perigo, como também o fortalecimento dos laços e das relações familiares.

Considerando que o desenvolvimento da criança é influenciado pela interdependência de diversos sistemas, sendo decorrente da interação entre características biológicas e as características do meio, evidenciamos ao longo deste relatório a importância de ajustar a nossa resposta enquanto educadores sociais, tendo em conta a estrutura, organização e dinâmica familiar, às dificuldades e necessidades que vão surgindo, procurando valorizar as competências da família.

**Palavras-chave:** Famílias Multidesafiadas, Parentalidade Positiva, Educação Parental, Competências Sociais e Emocionais, Crianças e Jovens em risco.

## **Abstract**

This report aims to present the activities developed during the curricular internship period at the Family Support and Parental Counseling Center (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental - CAFAP) part of Associação Integrar, within the scope of the Master's Degree in Social Education, Development and Local Dynamics of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra.

Taking into account the multideficient families followed by CAFAP, characterized, as the name indicates, by a diversity of challenges and knowing the successive changes that occur throughout their life cycle, evidence-based programs were implemented in order to promote the development of personal, social, emotional and parental skills, fostering not only the well-being of children and their growth in a safe and healthy way, away from risk and danger, but also the strengthening of family ties and relationships.

Considering that the child's development is influenced by the interdependence of several systems, resulting from the interaction between biological characteristics and the characteristics of the environment, we emphasize throughout this document the importance of adjusting our response as social educators, taking into account the structure, organization and dynamics of the family, to the difficulties and needs that arise, seeking to enhance the skills of the family.

**Keywords:** Multichallenged Families, Positive Parenting, Parental Education, Social and Emotional Competences; Children and Youth at risk.

## **Lista de Abreviaturas**

CAFAP- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CAIS- Centro de Acolhimento e Inserção Social

CAR – Centro de Acolhimento Residencial

CNPDPJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EASD – Equipa de Apoio Social Direto

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

PIAF – Plano Integrado de Apoio Familiar

RGPD – Regulamento Geral da Proteção de Dados

SATT – Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais

TCM - Teacher Classroom Management



## Índice

Resumo.....	1
Abstract .....	2
Lista de Abreviaturas .....	3
Introdução .....	6
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
Capítulo 1 – Família e Desenvolvimento.....	9
1.1. Perspetivas teóricas do desenvolvimento.....	9
1.1.1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	9
1.2. A Família como sistema.....	11
1.3. Transformações na família.....	13
1.3.1. Famílias multidesafiadas .....	14
Capítulo 2 - Parentalidade.....	16
2.1. Estilos educativos e práticas parentais .....	18
2.2. Parentalidade nas famílias multidesafiadas.....	20
2.3. Fatores de risco e fatores de proteção na família .....	21
2.4. Parentalidade positiva .....	23
2.4.1. Políticas de apoio à parentalidade positiva .....	24
2.4.2. Programas de educação parental .....	25
Capítulo 3 - Competências sociais e emocionais .....	28
3.1. Emoções e desenvolvimento emocional .....	29
3.2. Desenvolvimento de competências sociais e emocionais .....	30

Parte II - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL .....	32
1. A instituição de estágio curricular.....	32
1.1. Caracterização da Associação Integrar .....	32
1.2. Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) .....	33
1.2.1. Da sinalização à intervenção .....	35
1.2.2. Modelo de intervenção com as famílias .....	38
2. Caracterização do público-alvo .....	40
3. O papel do Educador Social .....	43
3.1. Educação Social .....	43
3.2. Papel do educador social num CAFAP .....	44
Parte III - ATIVIDADES DE ESTÁGIO.....	47
1. Atividades de estágio no CAFAP .....	47
1.1. Análise de necessidades .....	47
2. Atividades desenvolvidas com os adolescentes .....	48
3. Treino de competências educativas parentais .....	57
3.1. Programa “Mais Família-Mais Jovem” .....	58
3.1.1. Reflexão sobre a atividade .....	61
4. Outras atividades de estágio .....	65
4.1. Giros noturnos e distribuição de refeições com a EASD.....	65
4.2. Participação em webinars .....	66
Reflexão e considerações finais .....	69
Referências bibliográficas.....	77

## Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar o percurso realizado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, que decorreu no Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) da Associação Integrar, procurando descrever e fundamentar as atividades realizadas.

Estando a sociedade em constante transformação e sendo cada vez mais complexa, torna-se fundamental compreendermos de que forma as aprendizagens se reproduzem. Além disso, e de acordo com Webster-Stratton (2017)<sup>1</sup>, tendo em conta que o *background* cultural das crianças, as suas condições económicas e o ambiente doméstico podem influenciar a sua adaptação e desenvolvimento, torna-se fundamental o trabalho com a família, procurando promover o seu positivo crescimento.

Dado que a intervenção com crianças, jovens e famílias se revelou, ao longo do nosso percurso académico, uma fonte de grande interesse e motivação, a oportunidade de realização de estágio curricular no Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental da Associação Integrar revelou-se oportuna e verdadeiramente gratificante.

Ao longo do estágio curricular objeto deste relatório, acompanhámos crianças, jovens e famílias em situação de risco psicossocial e sinalizadas ao Sistema de Promoção e Proteção no CAFAP da Associação Integrar, junto das quais planificámos, desenvolvemos e implementámos atividades de promoção das suas competências pessoais, sociais, emocionais e parentais.

Dada a ainda atual situação pandémica em que nos encontramos, as atividades desenvolvidas e a experiência de estágio, de modo geral, revelou-se particularmente desafiante, tendo sido fundamental a nossa rápida adaptação ao contexto atual, no sentido de darmos a resposta mais eficaz possível, apesar da conjuntura atual.

Efetivamente, enquanto educadores sociais e técnicos de apoio à parentalidade e ao desenvolvimento da criança, devemos preocupar-nos em adequar as nossas respostas, não neutralizando as aprendizagens, procurando ir ao encontro das necessidades das famílias de forma a ajudá-las a exercer as suas responsabilidades da melhor forma possível. Assim, embora a situação pandémica que atravessamos nos tenha trazido inúmeros desafios ao longo deste percurso, trouxe também a oportunidade de desenvolvermos a nossa criatividade, de forma a adaptarmo-nos a este novo contexto.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação são seguidas as normas APA versão 6.

Além disso, as exigências que esta pandemia trouxe, permitiu-nos perceber que não nos devemos cingir a um modelo único de intervenção, devendo procurar responder sempre da forma mais eficaz possível, com os recursos que temos disponíveis, procurando readaptarmo-nos sempre que necessário.

Com base na experiência de estágio realizado no CAFAP da Associação Integrar, apresentamos o presente relatório que se divide em três grandes partes: enquadramento teórico, enquadramento institucional e atividades de estágio.

A primeira parte integra o enquadramento teórico que serviu de base para a fundamentação das atividades planeadas e desenvolvidas ao longo do estágio curricular objeto deste relatório. De seguida, na segunda parte do documento, é apresentado um breve enquadramento institucional, onde caracterizamos a Associação Integrar e a resposta social que dinamiza – o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) – ao abrigo de um acordo de cooperação com o Centro Distrital da Segurança Social de Coimbra, e onde descrevemos o papel do educador social nesta resposta. Nesta parte caracterizamos, de igual forma, o público-alvo do CAFAP.

A terceira e última parte deste documento diz respeito às atividades desenvolvidas ao longo do estágio. Esta parte foca-se particularmente na descrição e reflexão das atividades que foram desenvolvidas no âmbito da promoção de competências pessoais, sociais e emocionais dos jovens, tendo por base a série de Programas “Anos Incríveis”, de Carolyn Webster-Stratton, bem como as atividades realizadas junto dos pais e cuidadores, tendo por base a implementação do programa “Mais Família-Mais Jovem” da autoria de Maria Filomena Gaspar e baseado no programa “Parentalidade Sábia” de Don Gordon, direcionado para pais de jovens adolescentes. No que diz respeito à dinamização das sessões do programa “Mais Família-Mais Jovem”, é relevante mencionar que as reflexões constantes neste relatório reportam-se unicamente à implementação do programa junto da família A<sup>2</sup>, com a qual tivemos a oportunidade de desenvolver o programa na íntegra até ao final do estágio curricular.

Nesta última parte são ainda referidas e descritas, de forma breve, as restantes atividades nas quais tivemos oportunidade de participar durante este período de estágio.

As atividades realizadas foram conduzidas tendo presente o respeito, as funcionalidades e ritmos de cada criança e família, procurando sustentar as transformações estruturais para o melhor desenvolvimento das mesmas.

---

<sup>2</sup> Cf. Página 45 do presente documento que se reporta à caracterização desta família.

Por último, na parte final do documento, são apresentadas algumas reflexões e considerações finais tendo em conta todo o percurso de estágio.

## Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo 1 – Família e Desenvolvimento

*“É possível verificar, desde as últimas décadas do século XX, uma maior preocupação dos estudiosos em compreender o fenómeno do desenvolvimento como um processo que é interdependente de múltiplos contextos e influenciado pelo momento histórico em que a pessoa vive.”*

(Sifuentes, Dessen, & Oliveira, 2007, Tijanero & Páramo, 2012 citado por Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2015)

#### 1.1. Perspetivas teóricas do desenvolvimento

Procurando entender o envolvimento da família no desenvolvimento da criança, torna-se fundamental compreender os contextos em que esta está inserida. Assim, colocando as interações como um aspeto central na compreensão do desenvolvimento humano, considera-se pertinente descrever a teoria bioecológica proposta por Bronfenbrenner, uma vez que, priorizando uma abordagem sistémica e contextualizada do desenvolvimento, explora aspetos ambientais e pessoais e enfatiza a importância da interação recíproca entre o indivíduo e o meio ambiente.

O desenvolvimento de cada indivíduo é interdependente de múltiplos contextos, sendo por isso próprio de cada um, variando de acordo com as características individuais, com as experiências, necessidades e oportunidades e o modo como o meio lhe responde.

##### 1.1.1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Tendo em conta as múltiplas influências dos contextos no desenvolvimento das crianças e suas famílias, e de modo a compreendermos o desenvolvimento humano como um processo complexo, Bronfenbrenner propõe o *modelo bioecológico* trazendo bastantes contribuições. Este modelo, centrado no indivíduo, nas suas características biopsicológicas e organizado de forma interdependente, permite-nos entender a relação entre diferentes contextos de desenvolvimento, evidenciando o papel destes contextos nos quais a pessoa está inserida e assumindo o papel ativo e transformador dos indivíduos nos diferentes contextos (Poletto & Koller, 2008).

Importa esclarecer que, de acordo com Bhering e Sarkis (2009), “o conceito de desenvolvimento definido por Bronfenbrenner refere-se ao resultado de uma função conjunta entre um processo proximal, as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente” (p.7). Assim, no modelo bioecológico são destacados quatro aspectos multidirecionais – pessoa, processo, contexto e tempo - que se inter-relacionam. Segundo Xavier (2008), os processos proximais referem-se a interações mútuas e contínuas que acionam o motor de desenvolvimento para a criança, uma vez que através destes processos de interação entre um organismo humano biopsicológico ativo e o contexto social, objetos e símbolos do exterior, o ser humano envolve-se ativamente no seu próprio desenvolvimento pessoal. Esta interação existente com ambiente tem um impacto significativo no desenvolvimento, uma vez que este ambiente é concebido em termos de contextos proximais (como a família, a escola e grupo de pares) e contextos distais (como a classe social, subcultura e período histórico).

De acordo com o modelo bioecológico, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre cinco contextos - microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema – e consiste na “acomodação progressiva e bidirecional entre o ser humano ativo e as características dos contextos em que este age, pensa e sente” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Xavier, 2008, p.118). Bronfenbrenner entende que o microssistema é o sistema ecológico mais próximo e caracteriza-se pelo contexto em que as relações ocorrem. É o ambiente no qual a criança em desenvolvimento interage diretamente com outras pessoas, com objetos ou símbolos, constituindo assim a sua rede de vinculação primária (Alarcão, 2006). Por outro lado, o mesossistema refere-se à relação e interação entre microssistemas frequentados pelas crianças, onde se inclui, por exemplo, a relação entre a família e a escola (Xavier, 2008). É a partir deste que nos apercebemos da relevância das diversas influências, relações e acontecimentos de vida no desenvolvimento pessoal, social e emocional. Destacando ainda dois contextos, que exercem também grande influência no processo de desenvolvimento humano, o autor descreve o exossistema como a relação e processos que ocorrem entre ambientes que se relacionam, não estando necessariamente a criança inserida nestes contextos, sendo esta influência realizada de forma indireta. Bronfenbrenner refere três exossistemas como sendo importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que

a família está inserida (Bhering & Sarkis, 2009). Por sua vez, o macrosistema constitui o contexto mais alargado e engloba os microsistemas, mesossistemas e exossistemas refletindo padrões socioculturais, ideologias, crenças, culturas e subculturas e influenciando as experiências, ações e interações nos outros contextos (Bhering & Sarkis, 2009).

Com a introdução de algumas mudanças significativas no seu modelo, o autor sugere o cronossistema como o aspeto temporal, relacionado com as transições em que a criança vive. Esta visão considera que o desenvolvimento depende da continuidade ou descontinuidade observadas dentro dos episódios do processo proximal (micro-tempo), da periodicidade dos episódios do processo proximal (meso-tempo), bem como das mudanças dentro da sociedade ampliada e ao longo das diferentes gerações (macro-tempo) (Xavier, 2008), abrangendo, assim, mudanças não apenas nas características das pessoas, como também do ambiente no qual a pessoa vive, por exemplo, mudanças na situação económica ou mudanças ao longo da vida na estrutura familiar.

Assim, o desenvolvimento da criança ocorre, segundo Martins e Szymanski (2004) “conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta” (p.68), tendo a família também um papel fundamental neste envolvimento.

## **1.2. A Família como sistema**

*“O conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum, deve ser encarado como família.”*

(OMS, 1994, citado por Alarcão, 2006)

Assumindo-se a família como um microsistema, onde ocorrem dimensões significativas de interação e se criam relações afetivas (Alarcão, 2006), esta pode ser interpretada como um sistema aberto e complexo, considerando-se por isso o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança. Além disso, também o



desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem é, segundo Melo e Alarcão (2009), influenciado pelo contexto familiar.

O conceito de família não deve ser visto como algo estático, uma vez que, sendo um sistema aberto, sofre diversas mudanças e transformações ao longo do tempo, tornando-se assim visível alguma diversidade na configuração de família. Esta é geralmente considerada como o lugar mais privilegiado e estruturante para o desenvolvimento do ser humano, nomeadamente para a elaboração de aprendizagens, para o desenvolvimento de atitudes e valores e para a aquisição de normas e modelos de relação, tendo o adulto um papel decisivo, pois “é a partir das interações pais-filhos que as crianças aprendem o sentido de autoridade, a forma de negociar e de lidar com o conflito no contexto da relação vertical” (Alarcão, 2006, p.55).

Embora seja cada vez mais visível o impacto que têm diferentes contextos na promoção do desenvolvimento, como a cultura e a sociedade, a família é o principal contexto de desenvolvimento da criança. Neste sentido, de modo a conduzirmos a intervenção da melhor forma possível e compreendermos os sistemas familiares e o papel da família no desenvolvimento da criança, torna-se fundamental entender a natureza dos sistemas e o modo como estes se organizam, analisando-se a estrutura, as interações e o ciclo vital da família<sup>3</sup>.

De acordo com Alarcão (2006), entendendo-se a estrutura da família como o “conjunto de relações que se estabelecem em cada etapa da vida da família e que lhe vão conferindo configurações particulares” (p.49), podemos encontrar quatro subsistemas na família que, embora tenham funções diferentes, estão estritamente relacionados: subsistema individual, subsistema conjugal, subsistema parental e subsistema fraternal.

A autora explica o primeiro como sendo o subsistema no qual se inclui o indivíduo, que além do seu envolvimento e funções familiares tem também funções noutros sistemas. Por outro lado, o subsistema conjugal é descrito por Dias (2011), como sendo composto por dois adultos que se unem numa relação interdependente e complementar. O subsistema parental, segundo Alarcão (2006), é igualmente constituído por dois adultos, não sendo estes necessariamente os pais, podendo ser avós ou tios, por exemplo, com responsabilidade ao nível da educação e proteção de gerações mais novas.

---

<sup>3</sup> “Conceito que descreve o conjunto de etapas que uma unidade familiar atravessa desde a sua constituição até ao seu desaparecimento, especificando as suas principais características, tarefas, dificuldades e potencialidades” (Alarcão, 2006, p. 341).

Alarcão (2006) refere ainda o subsistema fraternal, onde se incluem as relações entre os irmãos, que representa fundamentalmente um lugar de socialização e sendo o subsistema em que as crianças desenvolvem as suas capacidades relacionais.

A identificação de transformações na organização familiar, que Relvas (1996b, citado por Alarcão, 2006) designa por ciclo vital, é marcada por diferentes etapas, nomeadamente no que diz respeito ao aparecimento ou saída de elementos do núcleo familiar, tarefas de desenvolvimento a realizar e mudanças funcionais e estruturais.

Segundo a autora, na intervenção com famílias, é essencial que o profissional tenha uma breve perceção do que é ser mãe, pai, irmã/o, avó/ô (entre outros) sendo que, para o efeito, deve “tomar como guia orientador deste desenvolvimento a proposta que Relvas (1996b, citado por Alarcão, 2006) nos faz de diferentes etapas do ciclo vital da família: formação do casal, família com filhos pequenos; família com filhos na escola; família com filhos adolescentes; família com filhos adultos” (p.111).

### **1.3. Transformações na família**

Com as transformações e evolução das famílias, no que respeita à sua constituição e composição, o ciclo vital anteriormente descrito, que tem como referência a família nuclear tradicional composta por pai, mãe e filhos, verifica-se cada vez menos na sociedade atual, uma vez que com as alterações na configuração familiar têm surgido novas tipologias de família, diferentes da família nuclear, anteriormente dominante.

De acordo com Alarcão (2006), além da família nuclear, podemos distinguir cinco tipos de famílias: famílias reconstituídas, famílias monoparentais, famílias adotivas, famílias de homossexuais e famílias comunitárias. As famílias reconstituídas, na perspetiva de Dias (2011), referem-se a laços conjugais após o divórcio ou separações, podendo existir filhos, da anterior relação amorosa e desta nova união. As famílias monoparentais, representadas apenas por um elemento, podem ser, de acordo com a autora, fruto de divórcio, viuvez ou da própria opção dos progenitores, sendo por isso constituídas pela mãe ou pelo pai e os filhos. No caso das famílias adotivas, Alarcão (2006) caracteriza-as como sendo famílias que não têm laços de sangue, estando ligadas por laços afetivos e legais. A autora, refere ainda as famílias de homossexuais, designação atualmente substituída por famílias homoparentais, como sendo constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos, e as famílias comunitárias em que existe

predominância das relações horizontais e onde o conceito de unidade nuclear se dilui (Alarcão, 2006).

Nos últimos anos, o número de famílias reconstituídas, de famílias monoparentais, de famílias de colocação e de famílias adotivas tem aumentado, passando também as famílias homoparentais e as famílias comunitárias a fazer parte de uma realidade cada vez mais visível e atual (Alarcão, 2006).

Assim, numa sociedade em constantes transformações, as interações que ocorrem entre o sistema família e o exterior, conforme descreve Bronfenbrenner na sua teoria, assim como os desafios que a família enfrenta, podem fragilizar o sistema, criando situações de crise. Neste sentido, e considerando a família como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo (Souza, 1997, citado por Dias, 2011), é importante que as famílias se reorganizem perante os problemas e modificações no tecido social e familiar, de forma a responderem adequadamente a estes acontecimentos e a não comprometerem o desenvolvimento da criança.

As alterações existentes na estrutura familiar podem desencadear inúmeros desafios e despoletar sentimentos de incerteza, insatisfação e angústia, uma vez que todas as famílias que passam por mudanças experienciam stresse (Alarcão, 2006), causando disfuncionalidades e comprometendo, de certo modo, o papel das figuras parentais. Por outro lado, a carência ou ausência de competências sociais, por parte das famílias, pode influenciar a capacidade de resposta aos desafios que surgem e ampliar os problemas (Alarcão, 2006, citada por Silva, 2013).

### **1.3.1. Famílias multidesafiadas**

No final dos anos 50 surge a designação de famílias multiproblemáticas, definindo-se estas famílias pela sua forma de estar e de se relacionar, bem como pela “existência de uma série de problemas que afetam um número indeterminado de elementos” (Alarcão, 2006, p. 317). Posteriormente surgiram outras designações como famílias desmembradas, multidesafiadas e disfuncionais, sendo também exemplos que permitem perceber falhas, vulnerabilidades e fragilidades que autoconfirmam profecias<sup>4</sup> (Almeida, Ferreira, Souza & Serrão, 2016). A designação de famílias multidesafiadas,

---

<sup>4</sup> “Pensamentos, esperanças, predições que, pelo simples facto de serem enunciadas, têm como consequência provocar a realização do que havia sido pensado, esperado ou previsto” (Alarcão, 2006, p.354).

centrando-se nas múltiplas experiências e desafios vivenciados pelas mesmas, “coloca ênfase nas potencialidades e recursos das famílias” (Almeida et al., 2016, p.59), permitindo uma “maior valorização do papel ativo e dinâmico destas” perante as necessidades de mudança com que se vão deparando ao longo da vida.

Estas famílias caracterizam-se pela “dificuldade em administrar os seus recursos económicos, alternando, assim, entre fases de relativo bem-estar e fases de claras dificuldades” (Alarcão, 2006, p.318).

Palermo, Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, citados por Alarcão, 2006), no seu trabalho com famílias multidesafiadas concluem que é notória uma privação económica e cultural, tendo anos mais tarde, diversos autores definido estas famílias como: “famílias isoladas”, que na perspetiva de Powell e Monahan (1969, citado por Alarcão, 2006) evidenciam isolamento físico e emocional relativamente aos membros da família alargada e ao contexto social; “famílias excluídas”, que para Thierny (1976, citado por Alarcão, 2006) se referem à separação entre a família e o contexto parental, institucional e social; “famílias suborganizadas, que evidenciam características disfuncionais como resultado de carências no desempenho dos papéis parentais (Aponte, 1976, 1981, citado por Alarcão, 2006)”; “famílias associas”, que refletem, segundo Vailand (1962), sobretudo problemas de comportamento antissocial e ainda “famílias desorganizadas” que para Minuchin e col. (1967, citado por Alarcão, 2006) se destacam pela existência de perturbações comunicacionais evidenciando uma desordem na relação e uma desorganização estrutural (Alarcão, 2006, p.319).

No que se refere à estrutura familiar, as famílias multidesafiadas caracterizam-se pela alteração na estrutura, verificando-se a existência de ruturas frequentes e reconstituições “que criam genogramas<sup>5</sup> desorganizados, nos quais os papéis tradicionais se modificam e reformulam” (Alarcão, 2006, p.320).

Ainda segundo Ferreira (2008, citado por Almeida et al., 2016) estas famílias caracterizam-se pela desorganização, instabilidade nas relações, isolamento social e estilos parentais permissivos ou autoritários. Além destas características, a investigação demonstra que nestas famílias é comum o abandono das funções parentais, sendo muitas vezes caracterizadas por terem pouco tempo disponível para os filhos, não sentirem empatia para com as necessidades destes, podendo resultar inclusivamente em situações

---

<sup>5</sup> Representação gráfica do mapa da família, podendo incluir aspetos genéticos, sociais, comportamentais, relacionais e culturais, que denotam a estrutura e configuração da família dando indícios do seu funcionamento e dinâmica (Wendt, N. & Crepaldi, M., 2008)

de negligência (Gómez, Muñoz & Haz, 2007), e não terem consciência da importância do afeto consistente para a promoção de um vínculo emocional entre os pais e a criança. Neste sentido, todos estes fatores poderão representar fatores de risco para as famílias, podendo comprometer o melhor desenvolvimento das crianças e jovens e expô-los a situações de risco que se poderão converter em perigos.

De facto, a forma como são descritas estas famílias assenta, por um lado, nas fraquezas e vulnerabilidades e, por outro, nas forças e competências familiares, salientando a importância de as reforçar e promover (Melo, 2011, citado por Barrocas, 2017). Neste sentido, segundo Linares (1997, citado por Alarcão, 2006) estas famílias “ilustram o paradoxo de que as mais deterioradas condições de vida podem ter efeitos destrutivos ou inócuos” (p.323).

É importante ter-se em conta, aquando da intervenção, que embora se reconheçam nas famílias multidesafiadas estas duas perspetivas, estas famílias em determinados momentos podem sentir-se "bloqueadas", podendo este bloqueio ser inibidor de um desenvolvimento estável e saudável. Apesar de possuírem competências, torna-se essencial a aquisição de conhecimentos, necessários para responder aos desafios que enfrentam, de forma que as crises se possam transformar em oportunidades de transformação e crescimento (Alarcão, 2016). Vega (1997, citado por Gómez, Muñoz & Haz, 2007) refere ainda que a estrutura destas famílias pode, muitas vezes, caracterizar-se como sendo monoparental, pelo que também o ecossistema destas, pode constituir-se como um recurso importante para a intervenção, sendo aproveitado para alargar e potenciar as competências da família (Alarcão, 2016).

## Capítulo 2 - Parentalidade

*“A conjugalidade não pode ser anulada, nem mesmo ocultada, pela parentalidade; tem que ser com ela articulada. Mas também sabemos que a parentalidade é, a todos os títulos, um parceiro muito exigente.”*

(Alarcão, 2006, p. 131)

A família, reconhecida na Convenção dos Direitos da Criança como “elemento natural e fundamental da sociedade”, bem como um “meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças”, “deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade” (UNICEF, 2019, p.5-6), pois é no seio desta que nasce a criança.

Considerando a família e sobretudo os pais quem assume o papel mais importante ao nível da socialização e educação, importa esclarecer o que é a parentalidade e em que consiste a intervenção neste campo.

A parentalidade pode constituir-se como um dos papéis mais desafiantes da vida adulta, trazendo momentos exigentes e desgastantes, mas também uma das experiências mais gratificantes do ser humano (Cruz, 2014). Assim, a parentalidade pode definir-se como sendo a designação para a relação pai-filho (Sullerrot, 2013, citada por Relvas & Alarcão, 2007), mas também como o conjunto de ações desenvolvidas pelas figuras parentais no cuidado e educação das crianças, implicando direitos e obrigações pelo desenvolvimento e realização pessoal da criança (Recomendação do Conselho da Europa, 2006).

Conforme refere Relvas (1996b, citada por Alarcão, 2006), sendo o ciclo vital da família marcado por diferentes etapas e pela existência de mudanças estruturais e funcionais, tendo em conta a segunda etapa deste ciclo, o nascimento do primeiro filho, o casal deixa de ser apenas uma díade e passa a ser um grupo com mais elementos. Assim, surge o subsistema parental, passando os pais a ter um novo estatuto e um novo papel, que obriga a novas funções e responsabilidades e acarreta inúmeras experiências (Alarcão, 2006).

Tendo como referência o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, as funções parentais são influenciadas não só pelas características da própria criança, como também pelas características dos pais e pelo contexto onde estão inseridas, podendo estas características e este contexto ser facilitador ou, por outro lado, dificultar o exercício da parentalidade. Assim, atendendo às diferentes tipologias de família que anteriormente descrevemos, percebe-se que as famílias, com as transformações e alterações de configuração e funcionamento, poderão enfrentar inúmeros desafios no que se refere à parentalidade, podendo esta ser uma das mais complexas transições no sistema familiar.

No caso das famílias reconstituídas, existindo a criação de um novo subsistema conjugal, verifica-se uma interação, caso existam filhos (fruto de relações anteriores), com o subsistema parental e por vezes com o subsistema fraternal (Alarcão, 2006). Por outro lado, nas famílias monoparentais, sendo caracterizadas pela ausência de um dos cônjuges, torna-se difícil o acesso a um modelo de identificação. Esta ausência pode representar um fator de risco, dependendo dos fatores de proteção existentes e das atitudes que o progenitor presente exprime face ao progenitor ausente (Alarcão, 2006). De acordo com a autora, nas famílias monoparentais, a ausência de um dos progenitores pode ser

vista pela criança como uma falha impossível de colmatar, tendo para a questão os progenitores um papel fundamental, nomeadamente no que se refere às atitudes e comportamentos de cada um, na forma como lidam com diversas questões, procurando não triangular a criança nem boicotar a presença do outro, assim como não veicular uma imagem negativa do outro progenitor (Alarcão, 2006). Nestas famílias o subsistema conjugal pode ficar comprometido, podendo nem chegar a constituir-se, e poderão existir dificuldades ao nível do subsistema parental, nomeadamente no que se refere à impossibilidade de partilhar tarefas, tendo por isso o progenitor uma responsabilidade acrescida nas tarefas que lhe estão destinadas. O funcionamento familiar, nestas famílias, quando existem filhos mais velhos que assumem o papel do progenitor ausente, pode apresentar situações de parentificação<sup>6</sup>, podendo esta refletir-se posteriormente ao nível do funcionamento do subsistema fraternal (Alarcão, 2006).

Neste sentido, podemos concluir que o exercício da parentalidade depende não só da estrutura e configuração da família como também de outros fatores, como a responsividade dos progenitores, o nível socioeconómico da família, a rede de apoio social, entre outros. Segundo Pereira e Alarcão (2014) os pais ou cuidadores da criança deverão satisfazer as necessidades desta, não só a um nível físico como ao nível afetivo, cognitivo e emocional, com vista à sua autonomização.

## **2.1. Estilos educativos e práticas parentais**

A partir da Recomendação do Conselho da Europa, percebemos que a parentalidade positiva se baseia no comportamento parental do melhor interesse da criança, procurando os pais não só encorajar comportamentos desejados e o desenvolvimento de competências, dando atenção ao positivo, como também responder às necessidades das crianças e colocar limites de forma firme e clara.

Conforme sugere Baumrind (1967, 1971, citado por Cardoso & Veríssimo, 2013), caracterizando-se os estilos educativos parentais por práticas, crenças e ideias, propõem-se quatro estilos parentais – autoritário, permissivo, negligente e autorizado - resultantes do equilíbrio entre uma dimensão de controlo e uma dimensão de afeto. De acordo com a autora, os pais que apresentam um estilo autoritário valorizam a obediência,

---

<sup>6</sup> “Atribuição de funções inerentes ao subsistema parental a um ou mais elementos do subsistema filial” (Alarcão, 2006, p.353).

apresentando um nível elevado de controlo e restritividade e desencorajando a individualidade da criança. Estas crianças tendem a manifestar-se mais inseguras, com alguma dificuldade ao nível da regulação emocional e com maior tendência para comportamento de externalização (Cardoso & Veríssimo, 2013). Por outro lado, os pais permissivos evitam assumir uma posição de autoridade perante os filhos, tentando comportar-se de forma não punitiva, apresentando uma atitude de aceitação e tolerância face aos impulsos, desejos e ações da criança, deixando que esta regule o seu próprio comportamento e as suas ações. Diversos autores referem que o estilo permissivo poderá comprometer o desenvolvimento da criança, no que respeita à sua assertividade e responsabilidade social, podendo esta apresentar dificuldades ao nível da regulação das emoções, baixo nível de autocontrolo, autoestima e autoconfiança, impulsividade, bem como outros comportamentos disruptivos. Segundo Baumrind (1967, citado por Cardoso & Veríssimo), tanto os pais com um estilo autoritário como os pais que apresentam um estilo permissivo comunicam de modo ineficaz.

Em relação ao estilo educativo parental negligente verifica-se uma baixa exigência - no que se refere à disciplina e supervisão - e baixa responsividade - não se verificando muitas vezes a promoção da individualidade e a sensibilidade e resposta para com as necessidades da criança através do apoio, do afeto ou do suporte emocional (Cardoso & Veríssimo, 2013).

Os pais que adotam um estilo autorizado tendem a agir de forma racional, priorizando a vontade própria da criança, mas não esquecendo uma postura de controlo e um elevado nível de exigência. Responsivos às necessidades das crianças e apresentando níveis elevados de afetividade, os pais autorizados promovem a autonomia e individualidade da criança, promovendo um ambiente estimulante para o melhor desenvolvimento desta. Assim, estas crianças parecem ser mais competentes e pró-sociais, apresentando menos problemas de comportamento, e por outro lado apresentando maior assertividade, autorregulação, autocontrolo e autoestima (Cardoso & Veríssimo, 2013).

Posto isto, entendendo que as práticas parentais podem definir-se enquanto comportamentos específicos, percebemos que o conjunto de práticas ideais e estimulantes do desenvolvimento, para Baumrind, estão integradas no estilo autorizado (Cardoso & Veríssimo, 2013), também designado por estilo educativo afirmativo, fazendo o equilíbrio entre a responsividade, o afeto e a exigência, onde se inclui o respeito, as rotinas e as regras. Segundo Begle e Dumas (2011, citados por Guisso, Bolze & Viera, 2019),



“as práticas parentais positivas contribuem para o aumento do bem-estar emocional, pró-social, desenvolvimento de habilidades, competência de enfrentamento para as crianças e maior senso de eficácia para os pais” (p.227).

Embora o estilo parental autorizado seja o que Baumrind (1967) considera mais favorável, verificou-se no decorrer do nosso estágio que os estilos educativos predominantes, adotados pelos cuidadores, foram essencialmente do tipo permissivo e negligente.

## **2.2. Parentalidade nas famílias multidesafiadas**

Sendo muitas vezes visível nas famílias multidesafiadas o abandono ou a falta de investimento nas funções parentais, este fator pode despoletar falhas na segurança básica das crianças, assimilando estas modelos inseguros de vinculação “que lhes dificultam a sua verdadeira autonomização e a tranquila exploração do meio” (Alarcão, 2006, p. 330), comprometendo de certa forma o seu melhor desenvolvimento. De acordo com a autora, nas famílias multidesafiadas quer a função vinculativa, quer a função socializadora dos pais estão comprometidas.

Neste sentido, procurando-se entender os efeitos das experiências familiares no desenvolvimento humano, a teoria da vinculação constitui-se como um contributo de particular importância para perceber a relevância das relações precoces no desenvolvimento posterior da criança. Esta teoria pressupõe que a necessidade de construir vínculos emocionais se afigura como uma componente básica da existência humana, presente ao longo da vida. A qualidade das experiências com as figuras de vinculação é, pois, fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e nos outros. As crianças cujas figuras de vinculação funcionam como base segura, mostrando sensibilidade às necessidades de vinculação, serão mais capazes de desenvolver uma organização segura, construindo uma imagem positiva de si próprias e dos outros, e revelando-se mais competentes na exploração do mundo (Bowlby, 1969, 1973, 1980, citado por Soares, 1996). De acordo com Bowlby (1988, citado por Soares, 1996), distinguem-se diferentes padrões de funcionamento parental com implicações negativas no desenvolvimento ao nível da vinculação e da personalidade, entre eles:

- i. Não responsividade persistente e/ou atitudes de rejeição ou depreciação perante o comportamento de vinculação da criança;
- ii. Imprevisibilidade e negligência a nível dos cuidados parentais;
- iii. Ameaças constantes de deixar de gostar da criança, como forma de a controlar;
- iv. Ameaças de abandono do lar, como recurso para coagir a criança ou o outro cônjuge;
- v. Indução de culpa na criança, mediante a sua responsabilização pela doença ou morte da figura parental;
- vi. Inversão de papéis, por meio da pressão da figura parental para que a criança atue como figura de vinculação, atitude assente no encorajamento inconsciente de um sentido prematuro de responsabilidade para com os outros, ou na utilização intencional de ameaças ou de indução de culpa.

No entanto, embora os padrões de funcionamento parental acima mencionados sejam visíveis em algumas famílias, e sobretudo nas famílias multidesafiadas, de acordo Alarcão (2006), apesar de nestas famílias se verificarem algumas perturbações e uma conjugalidade frequentemente conflitual, e por isso a parentalidade esteja muitas vezes comprometida, a instabilidade afetiva que as caracteriza permite “introduzir fissuras pelas quais se desenvolvem alguns mecanismos protetores e transformadores das insuficiências da função parental” (p. 323).

### **2.3. Fatores de risco e fatores de proteção na família**

Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002, citados por Maia & Williams, 2005), definem os fatores de risco como condições ou variáveis da criança, da família ou do ambiente, que podem originar resultados negativos ou indesejáveis, potenciando o desenvolvimento de uma desordem emocional ou comportamental nas crianças (Garmezy, 1985, citado por Maia & Williams, 2005).

No caso particular das famílias multidesafiadas, que estão, como mencionado anteriormente, expostas a diversos fatores de risco (Alarcão, 2006), importa salientar que estes podem comprometer o positivo desenvolvimento das crianças e jovens, que ficam expostos a riscos e/ou perigos. Dado que os fatores de risco influenciam a dinâmica das famílias, importa compreender quais são esses fatores e de que forma podem ser

minimizados. Além disso, importa também conhecer os fatores de proteção que poderão existir, de forma a potenciar uma melhor intervenção com estas famílias.

De acordo com Barnett (1997), o abuso e a negligência constituem-se como os principais fatores de risco que causam efeitos profundamente negativos no curso de vida e no desenvolvimento da criança, podendo ter um impacto bastante significativo ao nível da cognição, linguagem, desempenho académico e desenvolvimento social e emocional das crianças (Maia & Williams, 2005). No entanto, além destes, Guralnick (1998) aponta outras variáveis que podem influenciar negativamente o desenvolvimento da criança, nomeadamente as características interpessoais dos pais (competências parentais; nível instrucional; expectativas culturais); qualidade do relacionamento conjugal; temperamento da criança; redes de suporte disponíveis, nomeadamente a rede de apoio social e familiar. Diversos autores referem ainda o nível socioeconómico da família, ausência de um dos pais, depressão parental, desorganização familiar, práticas parentais ineficazes, condições inadequadas de habitação, saúde, educação, alimentação e o consumo de substâncias como fatores que podem constituir risco para o desenvolvimento da criança (Maia & Williams, 2005). O baixo nível económico que muitas vezes caracteriza as famílias multidesafiadas, desempenha um papel fundamental na dinâmica familiar, podendo gerar nos progenitores sentimentos de impotência, dificultando a resposta às necessidades das crianças. Este pode ser um fator causador de stress para os progenitores e, conseqüentemente, poderá não só provocar conflitos na relação com a própria criança e comprometer o seu desenvolvimento, como levar a práticas parentais desadequadas ou mesmo negligentes, constituindo-se como fator de risco para a família.

Por sua vez, os fatores de proteção são condições ou variáveis que diminuem a probabilidade de o indivíduo desenvolver problemas de externalização e de internalização (Holden, Geffner & Jouriles, 1998 citados por Maia & Williams, 2005), uma vez que estes, segundo Rutter (1985, citado por Maia & Williams, 2005) alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que predispõe a resultado mal adaptativo. Identificam-se como fatores de proteção a existência de afeto e de suporte emocional; a existência de regras e limites claros; a utilização de uma comunicação clara e aberta; a competência de resolução de problemas e a flexibilidade dos progenitores (Alarcão, 2000).

Dada a existência destes fatores, importa ter-se em conta que as famílias multidesafiadas além de inúmeros fatores de risco, têm também recursos, onde se incluem outros sistemas, como o ecossistema das famílias, competências e potencialidades que

muitas vezes é necessário ativar e trabalhar, de forma a potenciar uma mudança (Alarcão, 2006).

Segundo Melo e Alarcão (2009), assistindo-se à necessidade de atuar ao nível da prevenção e prevenir o aparecimento de problemas futuros, diminuindo os fatores de risco e procurando ampliar os fatores de proteção, os programas de prevenção podem caracterizar-se em três níveis ((Mrazek & Haggerty, 1994, citados por Melo & Alarcão, 2009): prevenção universal, destinando-se os programas à população em geral; prevenção seletiva, quando dirigida a grupos em que são identificados determinados fatores de risco; e prevenção indicada para população que apresenta um elevado risco e que apresente indicadores de problemas futuros (Melo & Alarcão, 2009).

## **2.4. Parentalidade positiva**

Atendendo ao que foi referido no ponto anterior, entende-se que as práticas assumidas pelos cuidadores poderão ter um impacto significativo na vida da criança, constituindo-se como fatores de risco ou de proteção para o seu desenvolvimento. Neste sentido, existem diversas formas de ajudar os pais e cuidadores a desempenhar a sua tarefa de forma mais positiva, em especial dos que sentem mais dificuldades e/ou daqueles cujas famílias estejam expostas a maiores fatores de risco que se podem converter em perigos para as crianças e jovens. É fundamental que estas formas de intervenção com os pais, ao invés de se centrarem apenas nas fragilidades das famílias, se foquem na promoção dos fatores de proteção, potenciando e promovendo as competências das famílias, de forma a transformar as suas fraquezas em forças. Embora se possam identificar riscos no ambiente familiar, estes fatores só têm impacto no desenvolvimento da criança se as práticas parentais não forem adequadas.

De acordo com a Recomendação do Conselho da Europa (cf. Recomendação nº 16 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos governos dos Estados Membros, 2006), dada a existência de múltiplos desafios enfrentados pelas famílias, é essencial o apoio à parentalidade, sendo este fundamental para as crianças, famílias e consequentemente para a sociedade. O conceito de parentalidade positiva baseia-se assim no princípio de que os progenitores devem proporcionar às crianças: sustento; estrutura e orientação; reconhecimento; empoderamento e uma educação não violenta (Recomendação do Conselho da Europa, 2006). A parentalidade deve, portanto, ser designada como um domínio de política e os diferentes países devem criar as condições

necessárias para promover a parentalidade positiva, como meio de garantir os direitos e o interesse superior da criança.

Procurando promover a responsabilidade parental e zelar pelo superior interesse da criança, promovendo o seu desenvolvimento, os Estados têm procurado criar e regulamentar medidas de apoio ao desenvolvimento de competências parentais.

#### **2.4.1. Políticas de apoio à parentalidade positiva**

O Conselho da Europa constitui uma grande referência para a educação parental, na medida em que promove diversas recomendações para uma parentalidade positiva e eficaz. Com vista à promoção de uma parentalidade positiva, e tendo como finalidade ajudar os pais a responder aos desafios que surgem, estas medidas definidas pelos Estados, segundo Abreu-Lima; Alarcão; Almeida; Brandão; Cruz; Gaspar & Santos (2010), têm como foco de atuação não só as necessidades e promoção do bem-estar dos filhos como também as necessidades e bem-estar da família, podendo ter um impacto significativo quer ao nível das práticas e cuidados parentais, quer no desenvolvimento e bem-estar da criança. Assim, devem ter em vista os seguintes objetivos: permitir uma melhor conciliação entre a vida familiar e a vida profissional; promover a consciencialização do valor e da importância da parentalidade positiva e as medidas necessárias para exercer esta parentalidade; garantir o acesso a recursos materiais, psicológicos, sociais e culturais e a adaptação às necessidades apresentadas pelos indivíduos e pelas famílias (Abreu-Lima, et al., 2010).

Conforme consta na *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*<sup>7</sup>(LPCJP), a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem (Artigo 4.º), tendo em vista a promoção da responsabilidade parental.

Neste sentido, as políticas e programas de apoio à parentalidade positiva devem reconhecer as necessidades e interesses de todas as crianças, respeitando e tendo como pilar os princípios consagrados na *Convenção dos Direitos da Criança*, que assenta em cinco princípios fundamentais: não-discriminação; consideração do interesse superior da criança; sobrevivência e desenvolvimento; opinião da criança; proteção e cuidado.

---

<sup>7</sup> Aplicada a crianças e jovens em perigo, procurando a proteção destas e promoção dos seus direitos, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei nº 31/2003, de 22 de agosto.

No Artigo 4.º, da LPCJP, é também reforçado o princípio da prevalência da família, quer seja na família biológica, quer seja promovendo a adoção ou outra forma de integração familiar estável, dando assim, segundo Abreu-Lima et al. (2010), prioridade à família e às competências dos pais para proporcionarem condições suficientes e adequadas, de forma a preservar o ambiente familiar e assim manter a criança sob sua responsabilidade.

De acordo com as autoras, uma vez que a família tem um papel fundamental no cuidado e desenvolvimento das crianças, os Estados deverão apoiar os pais no exercício dos seus papéis parentais, nomeadamente na promoção de relações saudáveis entre pais e filhos, onde se incluem os programas de educação parental.

#### **2.4.2. Programas de educação parental**

Podendo atender a diferentes necessidades, a educação parental tem como objetivo primordial o desenvolvimento das competências parentais e a adoção de práticas educativas adequadas, procurando promover o desenvolvimento integral da criança e o bem-estar das famílias. Para tal, torna-se fundamental ter em conta cada criança e cada família, compreendendo a estrutura e dinâmica das mesmas e avaliar os fatores de risco e fatores de proteção existentes.

Na literatura surgem diferentes conceitos como *formation parentale* (Boutin & Durning, 1994, citados por Abreu-Lima et al., 2010, p.10), descrito como uma “tentativa formal de aumentar a consciência dos pais na utilização das suas competências parentais, implicando ações educativas de sensibilização, aprendizagem, treino ou esclarecimento relativo aos valores, atitudes e práticas educativas parentais”; como forma de “promover o desenvolvimento das crianças através da melhoria do nível de informação dos pais sobre as competências parentais” (Cataldo, 1991, citado por Abreu-Lima et al., 2010, p.10); e para Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000, citados por Abreu-Lima et al., 2010, p.10) caracterizado por considerar os adultos em desenvolvimento com necessidades de “promover tanto as competências educativas como aquelas que se centram na promoção das suas competências pessoais e interpessoais, pois ambas contribuem para o desenvolvimento e a educação dos filhos”. Ainda de acordo com as autoras, na literatura anglo-saxónica surge o conceito *parent counseling* (aconselhamento parental) (Powell, 1988), estando estes programas ligados ao aconselhamento emocional, visando facilitar a adaptação dos pais aos problemas desenvolvimentais e/ou comportamentais da criança.

Procurando organizar as diferentes modalidades do trabalho com as famílias, conforme representado na Figura 1, Doherty (1995) apresenta um modelo de cinco níveis de envolvimento da família.

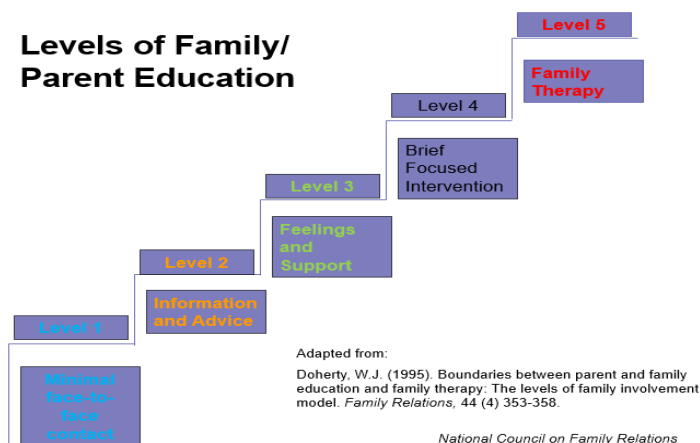


Figura 1 - Modelo de 5 níveis: Levels of family involvement model (Gaspar, 2020)

De acordo com o autor, o primeiro nível apresenta uma componente informativa, não sendo as famílias consideradas um foco importante. Verifica-se a inexistência de uma relação recíproca, existindo apenas uma relação centrada no profissional que transmitirá a informação à família. No nível dois mantendo-se a partilha de informações e de recomendações pertinentes e práticas, verifica-se também um envolvimento colaborativo da família. No entanto, embora exista reciprocidade, a intervenção não é estruturada de modo a promover a aquisição de competências. Não tendo em consideração apenas a informação que foi dada, o nível três tem em conta os objetivos específicos das famílias, adaptando as recomendações às necessidades, preocupações e sentimentos destas, procurando desenvolver competências através de uma aprendizagem experiencial (Doherty, 1995). Tendo em conta este nível, importa referir que, nas últimas décadas, a educação parental tem vindo a adotar um modelo sociocultural, ecológico e multissistémico baseado nas potencialidades dos indivíduos e da família, passando a ser concebida, segundo Pugh e Smith (1995, citada por Gaspar, 2003, p.3) como “um conjunto de atividades educativas e de suporte, que ajudem os pais ou futuros pais a compreender as necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos filhos e aumentem a qualidade das relações entre eles”.

Representando a fronteira entre a educação e a terapia, o nível quatro intervém com famílias que enfrentam desafios particulares, nomeadamente famílias com crianças com problemas de desenvolvimento, famílias em que um dos membros se encontra em

situação de reclusão, por exemplo, ou famílias que vivem uma transição de um divórcio conflituoso. Centrado na dinâmica familiar e nos problemas dos pais, o profissional procura capacitar a família existindo, no entanto, momentos em que os pais têm de recorrer a terapias, tornando-se por isso fundamental que os profissionais tenham formação ao nível da saúde mental (Gaspar, 2020).

Por sua vez, o nível cinco deixa de ter como foco a educação dos pais e da família passando a exigir o domínio do modelo de intervenção terapêutica (Doherty, 1995).

Assim, tendo a educação parental o grande objetivo de aumentar a qualidade da relação dos pais com os filhos, os tribunais, assim como serviços sociais e de saúde, têm recorrido à educação parental como estratégia para responder a alguns problemas com que as famílias ditas de risco se deparam, atuando assim numa lógica mais reparadora (Brock, Oertwein & Coufal, 1993, citados por Abreu-Lima et al., 2010).

Para este efeito, torna-se fundamental a colaboração de entidades com competência em matéria de infância e juventude, onde se incluem os Centro de Apoio Parental e Aconselhamento Parental (CAFAP), no sentido de promover o desenvolvimento de padrões de relacionamentos saudáveis, através de programas de educação parental, centrando-se estes na aquisição de competências no que se refere ao exercício da autoridade, do diálogo, no respeito e numa educação pelo afeto (Abreu-Lima et al., 2010).

Os programas de educação parental podem ser desenvolvidos em diferentes contextos e diferentes formatos, assumindo-se o formato grupal como uma metodologia de intervenção familiar com características particulares que assenta na intervenção em grupo com subsistemas parentais, procurando uma mudança narrativa e do funcionamento familiar e tendo como finalidade a promoção e desenvolvimento das competências executivas (Jerónimo, Sequeira & Gaspar, 2010). Este formato, de acordo com Gaspar (2003), permite constituir redes de suporte para o grupo, que a investigação considera fundamental para o sucesso da intervenção, bem como desenvolver autoestima e autoconfiança e, sobretudo, desenvolver empatia entre os participantes, encorajando-os a ouvir e responder às necessidades e preocupações do outro.

Existem diferentes programas que visam promover uma parentalidade positiva, procurando desenvolver nos pais competências que lhes permitam exercer melhor o seu papel parental e adotar estratégias para minimizar os problemas com que se vão deparando.



Numa lógica preventiva ou mais remediativa, os programas de educação parental procuram modificar a dinâmica das relações familiares, uma vez que esta tem um impacto significativo tanto no bem-estar das crianças e jovens como no bem-estar familiar.

Tendo em conta que no decorrer do nosso estágio foi dinamizado com as famílias o programa “Mais Família-Mais Jovem”, um programa de educação parental que descrevemos mais à frente neste relatório, importa realçar os objetivos específicos que, de acordo com Abreu-Lima et al. (2010), são geralmente apresentados para os programas parentais:

- i. Informar e orientar os pais sobre o desenvolvimento e a socialização da criança;
- ii. Promover as relações familiares e prevenir problemas de desenvolvimento da criança;
- iii. Capacitar os pais para a utilização de estratégias relacionadas com o controlo do comportamento da criança;
- iv. Estimular a participação dos pais na aprendizagem e experiência escolar da criança;
- v. Prestar apoios específicos a famílias de crianças com problemas de desenvolvimento;
- vi. Proporcionar apoios sociais na comunidade.

### **Capítulo 3 - Competências sociais e emocionais**

Considerando-se que as interações com os primeiros cuidadores familiares são, segundo Petrucci, Borsa e Koller (2016), o principal contexto do desenvolvimento humano, torna-se crucial promover uma parentalidade positiva e eficaz, uma vez que as práticas das famílias têm um impacto significativo no comportamento e desenvolvimento das crianças. Assim, de acordo com Gaspar (2003), a intervenção centrada na família permite prevenir os comportamentos antissociais e promover o bem-estar emocional da criança. Segundo a autora, quanto mais precoce for esta intervenção, maior a probabilidade de alterar positivamente o percurso socioemocional da criança e do jovem (Webster-Stratton, 1997, citada por Gaspar, 2003).

Investigações realizadas por Whittaker, Harden, See, Meisch e Westbrook (2011, citados por Petrucci et al., 2016) permitiram compreender que variáveis contextuais de

risco existentes nas famílias, como as que anteriormente descrevemos para as famílias multidesafiadas, influenciam muitas vezes o stresse parental e a dinâmica familiar e conseqüentemente exercem um efeito negativo nas crianças e nos jovens e no seu desenvolvimento socioemocional.

### **3.1. Emoções e desenvolvimento emocional**

Para Golman (1995, citado por Vale, 2012) “as emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida”, sendo “encaradas como mapas de navegação da vida, por vezes repetitivas, mas muito úteis em situações difíceis” (p.14). Webster-Stratton (2017), por sua vez, define emoções como “respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p.262).

Considerando que pensamos com o corpo e com as emoções (Damásio, 2003, citado por Vale, 2012), poderemos atribuir às emoções uma vertente mais subjetiva, experiencial e comportamental ou, por outro lado, uma vertente neutral e química. Exteriorizadas através de expressões faciais, corporais e do tom de voz, ao longo do tempo, os indivíduos vão tendo consciência das suas emoções e aprendendo a ter controlo sobre as mesmas (Vale, 2012). As emoções, de acordo com a autora, podem ser classificadas como básicas ou secundárias. Vale (2012) propõe como emoções básicas: alegria, felicidade, amor, ira, medo e tristeza; e como emoções secundárias: prazer, desejo, orgulho, vergonha, inveja, ciúme, ódio, culpa e desgosto. Refere ainda as emoções ambíguas onde inclui: surpresa, esperança e compaixão.

A compreensão das emoções em si mesmo e nos outros pode moldar o comportamento da criança e do jovem, contribuindo para a redução de problemas de comportamento e ajudando-os a autorregular-se. Conforme refere Vale (2012), “as crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com os pares” (p.33). De acordo com a autora, emoções como o sorriso de alegria “promove a interação social e fortalece os laços de vinculação” enquanto a tristeza e o choro, por exemplo, poderão incitar “à empatia e a comportamentos de ajuda” (p.24).

Torna-se, portanto, fundamental não apenas ter consciência e reconhecer as emoções como também conseguir regulá-las, de acordo com o contexto e ambiente em que a criança e o jovem estão inseridos.

### 3.2. Desenvolvimento de competências sociais e emocionais

Nas famílias multidesafiadas, sendo frequente a existência de fatores de risco, estes podem comprometer o desenvolvimento social e emocional das crianças e dos jovens, tornando-se fundamental a intervenção no sentido de promover estas competências. Tal como refere Webster-Stratton (2017) experiências sociais negativas dos pais, resultantes da sua falta de competência social, aumentam as dificuldades de adaptação das crianças podendo desencadear problemas de comportamento e dificuldades de autocontrolo. Neste sentido, procurando ajudar as crianças e os jovens a lidar eficazmente com situações adversas que poderão surgir, preparando-os para responder adequadamente a essas situações, torna-se importante dotá-los de estratégias de resolução de problemas e competências de comunicação bem como ajudá-los a ler as situações com mais precisão (Webster-Stratton, 2017).

Em Portugal, foram já adotados diferentes programas, alguns baseados em evidência e outros construídos a partir destes. A série de programas “*The Incredible Years*”, ou “Anos Incríveis”, da autoria de Carolyn Webster-Stratton, é um desses exemplos que tem como objetivo promover competências sociais e emocionais e o reforço das relações positivas entre adultos e crianças (Webster-Stratton, 2017). Procurando promover nas crianças estratégias de autocontrolo e autorregulação e incrementar a autoestima e a autoconfiança, focando-se essencialmente no fortalecimento de estratégias de coordenação de sala de aula, o programa “*Teacher Classroom Management*” da série “Anos Incríveis”, que tem como público alvo professores e outros agentes educativos que trabalham com crianças dos 3 aos 8 anos, visa aumentar o indicador de persistência fomentando o aumento de respostas positivas e a redução de respostas agressivas. São ainda objetivos aumentar a cooperação entre colegas e professores, bem como a adoção de soluções pró-sociais, permitindo assim o fortalecimento das competências sociais e um aumento da capacidade de empatia e de adaptabilidade (The Incredible Years, 2013)<sup>8</sup>.

Este programa, tendo ainda como objetivo desenvolver competências onde se incluem a compreensão e a comunicação de sentimentos, a utilização de estratégias eficazes de resolução de problemas, o controlo da raiva e o estabelecimento de relações de amizade, serviu como inspiração para a planificação de atividades e intervenção com os jovens no CAFAP. A promoção destas competências é fulcral para o desenvolvimento saudável dos jovens, uma vez que, segundo Benard (1991, citado por Calheiros et al.,

---

<sup>8</sup> Retirado do website dos Anos Incríveis: <http://www.incredibleyears.com/>, consultado a 11 abril 2021

2012), crianças e jovens que apresentam adequadas competências sociais e emocionais são consideravelmente mais responsivos, flexíveis, ativas e adaptáveis.

## **Parte II - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL**

Nesta parte pretende-se primeiramente dar a conhecer a Associação Integrar e, posteriormente, o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), resposta social da Associação onde decorreu o nosso estágio curricular. Num segundo momento, importa caracterizar esta resposta de acordo com a Portaria n.º 139/2013 que “estabelece a forma de intervenção, organização e funcionamento dos CAFAP”, e caracterizar cada uma das modalidades que integram o CAFAP, de modo a compreender a sua constituição e organização, bem como o processo de intervenção em contexto familiar. Por último, torna-se fundamental caracterizar o público-alvo com o qual trabalhamos ao longo deste percurso.

### **1. A instituição de estágio curricular**

#### **1.1. Caracterização da Associação Integrar**

Criada em 1994 por alguns profissionais da área da reinserção social, a Associação Integrar é, desde 1997, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Com sede na Rua do Teodoro, nº1, 3030-213 em Coimbra, esta Associação tem como missão contribuir para a promoção do concelho de Coimbra e da sua população, através da concessão de bens e da prestação de serviços de apoio a crianças, jovens, famílias e indivíduos, com vista à integração social e comunitária destes, através do desenvolvimento de ações de Solidariedade Social, na lógica da igualdade de oportunidades, da emancipação e integração das populações desfavorecidas e da justiça social e igualdade entre os indivíduos (Associação Integrar, 2011).

A Associação Integrar integra diferentes respostas como: o Centro de Acolhimento e Inserção Social (CAIS), o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), a Equipa de Apoio Social Direto (EASD) e a Cantina Social, financiadas pelo Centro Distrital de Segurança Social de Coimbra. Promove igualmente diversos projetos, entre eles: 5ª em Segurança; Banco Mágico; Cozinha Solidária; Esp@ço Internet; Mais cuidados, mais integrados; Príncipezinho; Serviço de Alimentação Solidária; Mentores para Imigrantes e o Centro de Atividades Ocupacionais, com o objetivo de responder a diversas necessidades identificadas junto de grupos mais

desfavorecidos<sup>9</sup>.

Além disso, esta Associação dispõe ainda de intervenção ao nível do atendimento social integrado - destinando-se a todos os utentes que não são abrangidos pelos projetos disponíveis e sendo assegurado pelos técnicos da instituição -, e de um espaço que proporciona gratuitamente o acesso a bens como vestuário, calçado, artigos para o lar e outros adereços, designado Pronto-a-Vestir-Social.

De entre as diversas respostas dinamizadas por esta Associação, destacamos o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental, no qual decorreu o estágio curricular e a Equipa de Apoio Social Direto na qual, durante o período de estágio, pudemos colaborar na realização de giros noturnos e na distribuição de géneros alimentares.

A população-alvo da EASD tem vindo a assumir grande complexidade, uma vez que abrange diferentes dimensões em declínio: habitacional, familiar, social e económica, debatendo-se a equipa, cada vez mais, com a acumulação de diversos fatores de risco individuais e contextuais, que dificultam o trabalho de encaminhamento do indivíduo para a mudança. A equipa procura trabalhar essencialmente a motivação da população de risco quer em contexto de rua, quer em contexto de atendimento psicossocial, em gabinete. A intervenção em contexto de rua incide na realização de giros (noturnos e diurnos), tendo como objetivos: (1) sinalizar e identificar novas situações que careçam de intervenção; (2) acompanhar e mobilizar os utentes, motivando-os para atendimento presencial, no sentido de os sensibilizar para a mudança; (3) analisar as necessidades de cada utente, em atendimento psicossocial, e (4) traçar um plano de intervenção individualizado em conjunto com o mesmo (Associação Integrar, 2017a).

## **1.2. Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)**

O CAFAP, onde decorreu o nosso estágio curricular, é um serviço de apoio especializado às famílias com crianças e jovens, vocacionado para a prevenção e reparação de situações de risco psicossocial, focando-se no desenvolvimento de competências parentais, pessoais e sociais das famílias (Artigo 2.º). Para tal, a equipa técnica é multidisciplinar, sendo constituída por profissionais com experiência nos domínios da capacitação e formação familiar, bem como do desenvolvimento integral da

---

<sup>9</sup> Retirado do website da Associação Integrar: <https://www.integrar.org/>, consultado a 11 abril 2021

criança e do jovem (Artigo 23.º) na qual se inclui: um técnico de serviço social; um psicólogo e um educador social (Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril).

De acordo com o Artigo 5.º (Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril), o CAFAP obedece a diversos princípios, entre eles:

- i. Promoção dos direitos e proteção das crianças/jovens, garantindo o seu desenvolvimento integral;
- ii. Intervenção sistémica, privilegiando o contexto em meio natural de vida baseada na proximidade e no carácter integrado e regular da intervenção, tendo em vista uma visão global da estrutura e desenvolvimento da família;
- iii. Valorização das competências parentais, ajustando a intervenção às especificidades e necessidade de cada família; autonomia das famílias, responsabilizando-as para a estruturação do seu próprio percurso, dando-lhes conhecimento dos fatores de risco e de proteção e dos recursos existentes na comunidade;
- iv. Participação e corresponsabilização das famílias;
- v. Colaboração entre os profissionais, nomeadamente entre as equipas técnicas que acompanham as famílias, equipas de educação e de saúde;
- vi. Intervenção mínima, evitando-se a sobreposição de atuações na vida das famílias, das crianças e jovens;
- vii. Privacidade e obrigatoriedade de informação, tendo a família o direito a ser informada acerca dos seus direitos bem como os motivos que determinam a intervenção e a forma como esta se processa.

Esta resposta, focada na promoção do bem-estar físico, psicológico e social dos sistemas familiares e tendo como princípios orientadores o interesse superior da criança e do jovem, o aumento da responsabilidade parental e a prevalência da família, privilegia uma intervenção próxima, sistémica e individualizada (Artigo 7.º da Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril). A intervenção do CAFAP visa a qualificação familiar mediante a aquisição e o fortalecimento de competências parentais nas diversas dimensões da vida familiar e compreende níveis diferenciados de intervenção de cariz pedagógico e psicossocial que, de acordo com as características das famílias, integram as seguintes modalidades (Artigo 8.º da Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril):

- i. Preservação familiar, visando prevenir a retirada da criança ou do jovem do seu meio natural de vida;
- ii. Reunificação familiar, procurando o regresso da criança ou do jovem ao seu meio familiar, designadamente nos casos de acolhimento em instituição ou em família de acolhimento, através de uma intervenção focalizada e intensiva que pode decorrer em espaço domiciliário e ou comunitário;
- iii. Ponto de encontro familiar.

Embora na Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril, estejam estabelecidas três modalidades de intervenção, este CAFAP foca a sua intervenção maioritariamente na modalidade de preservação familiar, sendo que, sempre que solicitado intervém também na modalidade de reunificação familiar, e para raras exceções na modalidade de ponto de encontro familiar.

Atualmente, esta resposta tem 42 processos ativos, dos quais 32 se encontram em modalidade de preservação familiar e os restantes integrados na modalidade de reunificação familiar. Ao longo do estágio tivemos oportunidade de acompanhar 4 famílias, sendo a Dra. Stéphanie de Amorim a técnica do CAFAP responsável pela gestão destes processos e pela intervenção com as famílias, embora se privilegie a multidisciplinidade do acompanhamento.

### **1.2.1. Da sinalização à intervenção**

Independentemente do seu número, o motivo dos pedidos de intervenção junto das famílias prende-se geralmente com a existência de filhos.

Conforme refere Alarcão (2006), as famílias multidesafiadas demonstram dificuldades económicas e na gestão do dinheiro, subsistindo muitas vezes com os subsídios que lhes são atribuídos e com ajudas institucionais. Além desta questão económica, também a questão da organização de horários e rotinas não é percebida por estas famílias como parte importante e significativa da sua organização e para o seu funcionamento familiar.

Neste sentido, de acordo com o regulamento interno do CAFAP da Associação Integrar, poderão ser acompanhadas famílias que reúnam um ou mais critérios de acompanhamento, tais como:

- i. Situações de emergência social;



- ii. Lacunas ao nível das competências parentais;
- iii. Abuso sexual;
- iv. Negligência (higiene pessoal; higiene habitacional; saúde; educação)
- v. Maus-tratos físicos e psicológicos;
- vi. Comportamentos de risco;
- vii. Violência doméstica;
- viii. Má gestão doméstica;
- ix. Abandono;
- x. Abandono escolar e/ou problemas de comportamento;
- xi. Conflitos geracionais;
- xii. Divórcio/luto/separação;
- xiii. Acompanhamento a famílias com menores institucionalizados com vista à sua reestruturação;
- xiv. Acompanhamento pós institucionalização.

De acordo com a literatura, a referenciação e sinalização das crianças e jovens é muitas vezes feita pelas escolas, quando existe absentismo, abandono escolar precoce ou problemas de comportamento; por serviços de ação social, ou por qualquer outra instituição que entenda existir risco para a criança ou jovem, ou mesmo para a família. As famílias, crianças e jovens que integram a resposta social do CAFAP são encaminhadas, consoante os casos, por Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), pelo Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais (SATT), bem como por entidades públicas ou privadas do âmbito da segurança social, saúde, educação e justiça (Artigo 15.º da Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril) ou por outro CAFAP.

Tendo em conta os critérios de acompanhamento acima descritos e reconhecendo que a ausência de regras por parte dos pais é também uma característica das famílias multidesafiadas, sendo o poder apenas exercido de forma pontual, não obedecendo a regras nem a princípios claros, congruentes e consistentes (Alarcão, 2006), o CAFAP tem como objetivo primordial atuar no âmbito da intervenção social de apoio à família e da prevenção do risco.

Deste modo, começando por avaliar as dinâmicas de risco e de proteção das famílias, o CAFAP procura desenvolver competências parentais, pessoais e sociais que permitam a melhoria do desempenho da função parental, com vista ao desenvolvimento positivo das crianças e jovens; capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas

relacionais de qualidade e rotinas quotidianas; e potenciar a melhoria das interações familiares. Além destes, são também objetivos desta resposta aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual; fortalecer o envolvimento das famílias na promoção do seu desenvolvimento global; promover a responsabilização e a autonomia dos pais; atenuar a influência de fatores de risco nas famílias, prevenindo situações de separação das crianças e jovens do seu meio natural de vida; bem como reforçar a qualidade das relações da família com a comunidade, bem como identificar recursos e respetivas formas de acesso (Artigo 3.º da Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril).

O CAFAP da Associação Integrar foca o seu trabalho na preservação da criança e do jovem em meio familiar, prevenindo a retirada do meio natural de vida. No entanto, de acordo com a LPCJP, visando as medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens afastar o perigo em que estes se encontram; proporcionar-lhes condições para o seu melhor desenvolvimento e bem-estar e garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens (Artigo 34.º), identificam-se as seguintes medidas de promoção e proteção (Artigo 35.º):

- i. Apoio junto dos pais;
- ii. Apoio junto de outro familiar;
- iii. Confiança a pessoa idónea;
- iv. Apoio para a autonomia de vida;
- v. Acolhimento familiar;
- vi. Acolhimento residencial;
- vii. Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.

Conforme descrito no Artigo 9.º (Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril), a intervenção no CAFAP compreende quatro fases, adequadas à modalidade de intervenção e às necessidades e particularidades de cada família:

- i. Avaliação da situação familiar, no qual se procede à recolha de informação e à análise de fatores de risco, proteção e dinâmicas familiares;
- ii. Elaboração do Plano Integrado de Apoio Familiar (PIAF), com a participação direta da família, da criança e/ou do jovem;
- iii. Desenvolvimento e acompanhamento do PIAF;
- iv. Termo da intervenção.

Constatando-se que estas crianças/jovens se encontram em situação de risco familiar, a resposta do CAFAP tem particular importância ao nível do acompanhamento familiar, tornando-se fundamental na medida em que procura dotar os cuidadores de competências para cuidar, lidar e educar os menores, mas também ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças e dos jovens.

A intervenção do CAFAP cessa com o cumprimento do PIAF, podendo também terminar caso exista alteração da medida de promoção e proteção, caso a família não reconheça a necessidade de colaboração, caso a residência da família esteja fora do raio de ação do CAFAP e ainda se a equipa considerar que a resposta é inadequada.

### **1.2.2. Modelo de intervenção com as famílias**

Num primeiro contacto com a família no CAFAP é explicado à mesma os objetivos e as fases de avaliação e intervenção desta resposta, bem como as metodologias de trabalho adotadas, sendo apresentada também a equipa técnica. De seguida, antes da recolha de informação, é solicitado à família o seu livre e informado consentimento para a intervenção do CAFAP, que se formaliza com a assinatura de documentação própria para o efeito e em linha com o Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGPD). A assinatura do consentimento livre e informado constitui o estabelecimento formal de um compromisso entre a família e os técnicos do CAFAP responsáveis pelo apoio.

Posteriormente, segue-se a fase da elaboração do Plano Integrado de Apoio Familiar (PIAF) que contempla a seguinte informação:

1. Identificação da família
  - a. Identificação da criança/jovem sinalizada/o;
  - b. Identificação do cuidador;
  - c. Identificação dos progenitores;
  - d. Genograma;
  - e. Tipo de família;
  - f. Fase do ciclo vital em que se encontra a família;
2. Diagnóstico da situação atual
  - a. Recursos da comunidade
    - i. Rede de suporte social formal;
    - ii. Rede de suporte social informal e familiar;
  - b. Interação familiar;

- c. Descrição da habitação;
    - d. Saúde;
3. Diagnóstico do risco psicossocial da família
  - a. Fatores de risco (individuais, familiares e contextuais);
  - b. Fatores de proteção (individuais, familiares e contextuais);
4. Potencialidade e fragilidades familiares
  - a. Potencialidades
  - b. Fragilidades
5. Objetivos a atingir pela família
6. Atividades a desenvolver e estratégias a implementar
7. Recursos a utilizar e apoios necessários
8. Definição da intervenção, avaliação do processo e responsáveis
9. Intervenientes

As ações desenvolvidas são focalizadas na família, no âmbito de projetos de promoção de competências parentais e familiares ou de suporte social, que podem concretizar-se, fundamentalmente, mediante ações de formação parental, podendo estas desenvolver-se através de intervenções individuais ou grupais e ocorrer em espaço institucional ou domiciliário, de acordo com as características da família e com os objetivos definidos no Plano Integrado de Apoio Familiar (PIAF).

Efetuada pela equipa técnica, a elaboração do PIAF é feita com a colaboração da família, da criança ou do jovem, em função da respetiva modalidade de intervenção (Artigo 9.º e Artigo 10.º da Portaria n.º 139/13, de 2 de abril).

De acordo com o PIAF as ações a desenvolver junto das famílias poderão incluir: frequência de programas de formação parental; apoio e acompanhamento psicológico; apoio e acompanhamento social; prestação de informações e aconselhamento; visitas domiciliárias; atividades de apoio às crianças e jovens, entre outras.

Sendo um processo dinâmico, o desenvolvimento e acompanhamento do PIAF engloba a monitorização e a avaliação da intervenção e permite (Artigo 9.º):

- i. Atualizar permanentemente o diagnóstico da situação familiar;
- ii. Avaliar as relações entre a família e a criança ou o jovem;
- iii. Registrar a evolução da situação familiar;
- iv. Aferir os resultados alcançados face aos objetivos definidos no PIAF.

## **2. Caracterização do público-alvo**

Tendo em conta as características das famílias acompanhadas ao longo do nosso estágio, podemos concluir que estas se caracterizam essencialmente por baixos níveis educacionais dos cuidadores, impedindo-os de dar apoio escolar adequado; precariedade laboral e conseqüentemente baixo nível socioeconómico; e fracas competências parentais, sendo predominante o estilo educativo parental permissivo. No que diz respeito aos adolescentes, verificam-se em todas as famílias acompanhadas algumas dificuldades de aprendizagem, bem como dificuldades ao nível das competências sociais, pessoais e emocionais.

Enquanto estagiária de educação social e tendo em conta os fatores de risco familiares acima indicados, foi solicitada a nossa intervenção junto de quatro famílias que abaixo caracterizamos.

### **Família A**

A primeira família com quem estabelecemos contacto é constituída por uma menina de 12 anos, pela tia paterna e três primos, com idade igual ou superior a 18 anos. Dado o falecimento da mãe biológica desta criança, após o seu nascimento, e verificando-se a indisponibilidade do pai em assumir as responsabilidades parentais e em estabelecer relação com a criança, foi aplicada a medida de promoção e proteção “apoio junto de outro familiar” na pessoa da tia paterna.

Inerentes a este agregado familiar, foram identificados os seguintes fatores de proteção: vinculação segura entre tia-criança; forte envolvimento e preocupação por parte da tia e a existência de rede de suporte, maioritariamente formal. Por sua vez, quanto aos fatores de risco, foram identificados os seguintes: (pessoais) idade da menina, baixa autoestima, fracas competências emocionais, dificuldades de aprendizagem; (contextuais) relação que mantém com o pai que, ainda que maioritariamente ausente, mostra-se um elemento desestabilizador, já que a sua presença na vida da filha é ambivalente, marcada por períodos de grande aproximação e períodos de abandono total; estilo parental permissivo e dificuldade no que respeita à imposição de regras por parte da tia; baixo nível socioeconómico.

Esta jovem adolescente manifesta algumas dificuldades em estabelecer relações positivas com os seus pares, bem como em aceitar e cumprir regras e limites. Neste sentido, foi solicitada, pela gestora do processo, a nossa intervenção junto deste agregado

com vista à promoção das competências sociais e emocionais da adolescente, bem como à promoção das competências parentais da tia paterna.

### **Família B**

Esta família, com quem tivemos oportunidade de trabalhar diretamente, apresenta um modelo nuclear, sendo composta por dois adultos e por três filhos – bebé de 18 meses e dois meninos com 8 e 13 anos.

Embora a intervenção seja com o agregado, a colaboração do CAFAP solicitada pelo Tribunal de Família e Menores prende-se com o acompanhamento do menino de 13 anos, sinalizado por insucesso e absentismo escolar consecutivo.

Relativamente à escola, este jovem encontra-se matriculado no 7.º ano de escolaridade, tendo sido retido no 6.º ano. Apresenta um comportamento muitas vezes desadequado, pautado por absentismo, faltas de material, não cumprimento das normas, desobediência e oposição aos professores, tendo sido alvo de medidas sancionatórias.

Considera-se que se constituem como fatores de proteção contextuais a vinculação segura entre pais-filhos e a estabilidade laboral do pai. No entanto, constituem-se como fatores de risco pessoais do filho de 13 anos: sexo masculino; idade; fracas competências sociais e emocionais; baixo autocontrolo; problemas de comportamento; maus resultados académicos e como fatores de risco contextuais: disciplina parental inconsistente; pais muito permissivos; baixo nível socioeconómico; desorganização familiar; fraco suporte da rede social informal e a incapacidade da mãe para o trabalho laboral, estando reformada por invalidez.

### **Família C**

Apresentando um modelo monoparental, esta família, junto da qual foi solicitada a nossa intervenção, é constituída pela mãe, um filho de 12 anos de idade, e dois irmãos uterinos<sup>10</sup>, de 19 e 21 anos.

Foi solicitado o acompanhamento deste agregado familiar ao CAFAP, no âmbito do processo de promoção e proteção do menor. Este menino é acompanhado no Hospital Pediátrico de Coimbra, em consultas de desenvolvimento e toma medicação diária para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), tendo o seu comportamento melhorado quando iniciou a toma da medicação (Risperidona e Concerta). Frequenta

---

<sup>10</sup> Filhos da mesma mãe, mas de pais diferentes.

atualmente o 7º ano de escolaridade, beneficiando de medidas universais e seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho<sup>11</sup>, e de acompanhamento por parte de um docente de Educação Especial.

Como fatores de proteção contextuais identificam-se os seguintes: envolvimento da mãe e da irmã e estabilidade laboral da mãe. No que diz respeito aos fatores de risco pessoais, identificam-se: ser do sexo masculino; idade do menino; diagnóstico de PHDA; fracas competências sociais e emocionais; fraca interação social com os pares; dificuldades de aprendizagem e défice cognitivo, tendo pontuado no percentil 2 da WISC<sup>12</sup>. Quanto aos fatores de risco contextuais, destacam-se os seguintes: separação parental e conjugal; pai ausente; inexistência de relação entre os progenitores; vinculação mãe-criança insegura; relação conflituosa entre mãe-avó paterna; relação conflituosa entre mãe-tia paterna; pouca disponibilidade por parte da mãe para passar tempo de qualidade com o filho, privilegiando a sua vida profissional.

### **Família D**

Encontrando-se inicialmente aplicada a medida de promoção e proteção de “apoio junto de outro familiar”, esta família é constituída por uma menina com 12 anos de idade e pelos avós maternos, a quem lhes foram atribuídas as responsabilidades parentais.

Esta medida foi aplicada devido ao fraco envolvimento e desvinculação por parte de ambos os progenitores. A medida foi alterada para “acolhimento residencial” em abril do ano corrente. Nos primeiros anos de vida, a jovem não esteve aos cuidados de um adulto de referência, mas sim de várias pessoas durante curtos períodos de tempo (um dia, uma tarde, uma semana), dificultando o estabelecimento de uma vinculação segura com um adulto de referência.

Esta criança encontra-se matriculada no 7.ºano de escolaridade, o seu aproveitamento escolar é satisfatório, não beneficiando de qualquer tipo de apoio educativo, mas demonstrando alguma desmotivação e dificuldades em atribuir valor à escola.

Reconhecem-se neste agregado familiar, fatores de proteção pessoais, entre estes ser do sexo feminino e o gosto em ir para a escola, e fatores de proteção contextuais, a rede de suporte social formal.

---

<sup>11</sup> Cf. Artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

<sup>12</sup> Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças

Quanto aos fatores de risco pessoais, identificam-se os seguintes: a idade da jovem; fracas competências sociais e emocionais; baixa autoestima; instabilidade emocional e baixo autocontrole. Por sua vez, no que se refere aos fatores contextuais, identificam-se os seguintes: relação insegura com os avós; baixa comunicação familiar; falta de afeto providenciado pela família; pai e avô materno com problemas de consumo excessivo de álcool; incapacidade dos avós maternos em promover a autonomia da jovem; fracas competências parentais dos progenitores e avós maternos; permissividade e elevada dificuldade no estabelecimento de regras e limites; relação conflituosa entre a jovem e o avô materno; inexistência de vínculo entre os progenitores e a jovem, que demonstram indiferença perante a filha. Além destes, a adolescente releva alguns comportamentos de risco face à utilização excessiva das redes sociais, sem supervisão e controlo parental.

Tendo em conta as características destas famílias a nossa intervenção de estágio incidu particularmente em atividades com os adolescentes, tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, e no desenvolvimento de um programa de educação parental com os cuidadores, descritos na terceira parte deste relatório.

### **3. O papel do Educador Social**

*“Educar exige criatividade, pensamento alternativo, imaginação, espírito empreendedor, capacidade projetiva, abertura ao imprevisto e poder de decisão.”*

(Carvalho & Baptista, 2004, p. 83)

#### **3.1. Educação Social**

Considerando a existência de diversas influências contextuais que interagem entre si e que influenciam a construção dos percursos desenvolvimentais das crianças, jovens e famílias, a Educação Social definida por Carvalho e Baptista (2004) como a “expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radicar” (p.11), procura dar respostas ajustadas às dificuldades e necessidades que vão surgindo, utilizando como estratégia as potencialidades de cada um.

De acordo com Díaz (2006), a Educação Social em termos legais é fundamentada tendo em conta três grandes referências: a Declaração Universal dos Direitos do Homem,



aprovada em 1948; a Declaração dos Direitos da Criança, que consagra a responsabilidade dos Estados e da sociedade no futuro das crianças e jovens; e a Convenção dos Direitos da Criança, que completa os princípios contidos na Declaração dos Direitos da Criança, reforçando o compromisso do Estado na proteção de crianças privadas de um adequado ambiente familiar. Para o autor, “a maior dificuldade para definir o termo educação social encontra-se no facto de este conceito estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, ao modelo económico, à realidade educativa e, tudo isto, como é lógico, em relação a um espaço e a um tempo concretos. Não existe, portanto, uma maneira unívoca de entender a educação social” (p.98).

Assim, procurando alcançar o pleno desenvolvimento dos indivíduos e ensinar a ser e a conviver, entende-se que a Educação Social deve ser uma contínua configuração do indivíduo, sendo um processo ao longo de toda a vida e verificando-se em todo o contexto espacial e temporal. Deve, portanto, estar inserida no contexto da educação ao longo da vida, uma vez que, quando falamos em educação, esta faz-se não só na escola, mas também na família, na comunidade e para a comunidade (Ortega, 1999, citado por Díaz, 2006).

Conforme referem Carvalho e Baptista (2004) “a educação social coloca um desafio incontornável: o de a educação ser vista como uma tarefa não apenas escolar, mas que dimana de todas as instâncias sociais, conferindo-lhes coesão e projetos, ou, talvez melhor, coesão pelos projetos” (p.10). Neste sentido, com as diversas mutações que ocorrem na organização familiar, e tendo em conta que muitas vezes não se encontram respostas adequadas, encontrando-se a família numa crise que obriga à sua (re)caracterização (Carvalho & Baptista, 2004), a Educação Social assume um papel importante na intervenção com estas famílias, crianças e jovens, tornando-se fundamental a existência de respostas em diversos contextos, onde se incluem os Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP).

### **3.2. Papel do educador social num CAFAP**

Conforme consta na Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril, é fundamental existir no CAFAP uma equipa multidisciplinar, com experiência nos domínios da capacitação e formação familiar (artigo 23º), onde se inclui o Educador Social, uma vez que este profissional se caracteriza pela sua reflexividade, polivalência técnica, criatividade,

adaptabilidade e dinamismo (Carvalho & Baptista, 2004), e pela capacidade de perceber e refletir acerca da realidade, procurando encontrar estratégias de resolução de múltiplos problemas de âmbito social e dinamizando relações. O trabalho do educador social, assim como o de toda a equipa, exige que as intervenções e as estratégias sejam constantemente ajustadas tendo, portanto, sempre em consideração a avaliação de cada situação e cada família.

De acordo com Gaspar (2003, 2005, citada por Craveiro & Relvas, 2016), considerando a “existência de um novo paradigma, centrado na família enquanto célula primordial da sociedade, na validação da multiplicidade de famílias e numa visão pós moderna construcionista dos papéis do sistema familiar”, tem-se verificado nas últimas décadas do séc. XX uma mudança, passando a educação parental remediativa para “um modelo do tipo sociocultural, bioecológico, multissistémico, baseado nas potencialidades” (p.57).

Sendo o CAFAP uma resposta de apoio à parentalidade para famílias com vulnerabilidade social, recordando os níveis de educação parental apresentados por Doherty (1995), o educador social pode trabalhar não só ao nível da sensibilização (nível um) como também nos níveis de intervenção dois e três, procurando a capacitação dos pais e da família. Este profissional tem a oportunidade de desenvolver uma relação de confiança com as famílias, tendo como objetivo desenvolver competências e tornar os pais/cuidadores mais conscientes, fazendo-os refletir sobre o que é melhor para si e para os seus filhos e responsabilizando-os pelas suas opiniões, sendo eles os autores da mudança.

De acordo com Caride (2003, citado por Almeida et al., 2016), estando a Educação Social “comprometida com o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, com o bem estar e com a qualidade de vida” (p.61), além do trabalho com as famílias, o educador social, como agente de mudanças sociais através de intervenções educativas, poderá também desempenhar um papel fundamental na planificação e dinamização de atividades que promovam o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças e jovens. Acerca disto, é relevante salientar que apesar da Educação Social não se apoiar “em lógicas curriculares previamente definidas” (p.69), este facto não invalida a existência de uma planificação rigorosa das atividades (Carvalho & Baptista, 2004).

A polivalência deste profissional surge, assim, “como uma mais-valia importantíssima quando se trata de equacionar estratégias de intervenção de tipo

sistêmico, pedagogicamente diferenciadas e interativas” (Carvalho & Baptista, 2004, p.84).

Não sendo possível contemporizar a sua ação, o educador social deverá estar preparado para adquirir novas competências consoante as exigências da sociedade (Carvalho & Batista, 2004). Estes profissionais “encontram-se em posição privilegiada na promoção do sentido integrador que preside ao trabalho social em rede.” (Carvalho & Batista, 2004, p. 84).

## **Parte III - ATIVIDADES DE ESTÁGIO**

### **1. Atividades de estágio no CAFAP**

#### **1.1. Análise de necessidades**

Numa fase inicial foi realizada a leitura de documentos relativos à instituição, nomeadamente o Regulamento Interno da mesma e a Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril, que estabelece a forma de intervenção, organização e funcionamento dos CAFAP. As primeiras semanas de estágio foram também uma etapa de adaptação ao funcionamento do CAFAP, bem como à equipa técnica.

A identificação de necessidades teve início com um período de leitura dos processos ativos, seguindo-se da observação de atendimentos com as famílias com a gestora de processo, com o objetivo de conhecer a realidade de cada família e delinear a intervenção. Através da observação e interação nas sessões de atendimento com as famílias conseguimos perceber, de acordo com a partilha de preocupações por parte dos cuidadores, que os adolescentes apresentavam comportamentos de oposição-desafio, resultando em conflitos entre irmãos, pais, professores e/ou pares, bem como dificuldades no cumprimento de regras. Ao nível das competências pessoais revelavam falta de cuidados de higiene, pouca organização e não cumprimento dos horários de estudo e das tarefas escolares. Assim, e considerando-se as competências socioemocionais essenciais para alcançar o sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004, citado por Raimundo, 2012), surge a necessidade de desenvolver competências sociais, pessoais e emocionais junto dos adolescentes.

Por outro lado, também os cuidadores revelaram dificuldades em lidar com os desafios da adolescência, principalmente ao nível da imposição regras e limites de forma clara e assertiva, demonstrando a utilização de um estilo educativo parental essencialmente permissivo.

Identificadas as necessidades das famílias, torna-se fundamental definir a intervenção com as mesmas, construindo um plano flexível e estruturado, de modo a ser possível reajustar, procurando satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos.

O estágio no CAFAP, objeto deste relatório, teve como foco não só o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e emocionais dos adolescentes, como também o desenvolvimento de competências parentais, uma vez que a fraca supervisão

parental e a forma como os pais ou cuidadores exercem a sua autoridade podem interferir de forma negativa no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos adolescentes. As sessões para o desenvolvimento destas competências, descritas mais à frente neste documento, decorreram nas instalações do CAFAP, na sala destinada às atividades e atendimentos com as famílias.

Neste sentido, a oportunidade de implementar o programa “Mais Família-Mais Jovem” surgiu com a necessidade de colmatar alguns desafios partilhados pelos cuidadores à equipa técnica do CAFAP, com o objetivo de desenvolver estratégias de uma parentalidade positiva, incentivando os cuidadores a implementar as práticas sugeridas no programa, de forma a promover o estabelecimento de uma relação mais estável e saudável entre os cuidadores e os adolescentes, fortalecendo assim a sua relação e reforçando os laços familiares, através da promoção de competências pessoais, sociais e parentais.

## **2. Atividades desenvolvidas com os adolescentes**

### **2.1. Projeto “À descoberta das emoções”**

As atividades dinamizadas no âmbito deste projeto, realizadas em formato grupal com os adolescentes das famílias A e C e em formato individual com a adolescente da família D, tiveram como programa inspirador o Programa “Teacher Classroom Management” (TCM), da série “Anos Incríveis”, desenvolvido pela autora Carolyn Webster-Stratton, com o objetivo de aumentar as competências sociais e emocionais de crianças, tais como a resolução de problemas, a autorregulação, a comunicação, a resiliência, a adaptabilidade e o pensamento crítico (Academias Gulbenkian do Conhecimento, 2018).

De acordo com a autora, considerando-se fundamental a construção de uma relação estreita e positiva com as crianças, a primeira atividade<sup>13</sup> realizada, em outubro de 2020, consistiu numa dinâmica quebra-gelo e numa dinâmica de apresentação dos participantes e das dinamizadoras, tendo os seguintes objetivos gerais: (1) conhecer o grupo (2) criar um clima de relação positivo entre os adolescentes; (3) criar um clima de

---

<sup>13</sup> Anexo I - Matriz de planificação da sessão 1 do projeto “À descoberta das emoções”

relação positivo entre os adolescentes e as dinamizadoras. Nesta sessão convidámos os adolescentes a identificar também as regras para o bom funcionamento do grupo.

A segunda sessão<sup>14</sup> com os adolescentes, incidiu na apresentação e exploração das regras “Dá Cá Mais Cinco”<sup>15</sup>, tendo como recurso um folheto do programa TCM sobre esta estratégia, com o intuito não só de relembrar as regras definidas, na sessão anterior, para o bom funcionamento do grupo, como também enfatizar as regras de sala de aula, dado que estes adolescentes apresentam alguns problemas de comportamento em contexto de sala de aula, conforme identificámos numa fase de levantamento de necessidades. Num segundo momento da sessão, bem como nas duas sessões seguintes, procurámos identificar, com mais detalhe, as necessidades de intervenção com os adolescentes, tendo, para o efeito, recorrido ao jogo de tabuleiro “GOSTARzinho”, da autoria de Graça Alves, que, de uma forma lúdica, aborda temáticas como a autoconfiança; a resolução de conflitos; a autoestima; sentimentos e emoções; família e amizades.

Após a realização deste jogo, planificámos as sessões seguintes que, embora tivessem ênfase no desenvolvimento da consciência emocional por parte dos adolescentes, procuraram abordar também competências sociais.

Para a terceira sessão<sup>16</sup>, com os objetivos específicos de: (1) identificar a emoção representada na carta; (2) identificar momentos em que tenham experienciado essa emoção; (3) representar a expressão facial característica de cada emoção, observando-se ao espelho; recorreremos a um jogo de introdução às emoções, tendo como recurso cartas representativas de emoções como: alegria; tristeza; raiva; vergonha; aborrecido/a; irritado/a; medo; zangado/a; pensativo/a. As dinamizadoras escutaram atentamente a partilha de experiências por parte dos adolescentes, não fazendo juízos de valor, partilhando também experiências individuais, procurando desta forma que os adolescentes compreendessem que as pessoas podem ter sentimentos diferentes sobre o mesmo acontecimento, conforme refere Webster-Stratton (2017), assim como experienciar situações muito diversas para a mesma emoção. Esta atividade teve particular importância na medida em que proporcionou não só consciência e partilha de emoções individuais de cada elemento, como também a compreensão das emoções do outro, desenvolvendo assim competências de empatia. Como desafio da semana

---

<sup>14</sup> Cf. Anexo III - Matriz de planificação da sessão 2 do projeto “À descoberta das emoções”

<sup>15</sup> Cf. Anexo IV – Folheto da sessão 2: projeto “À descoberta das emoções”

<sup>16</sup> Cf. Anexo V - Matriz de planificação da sessão 3 do projeto “À descoberta das emoções”

propusemos ao grupo que, ao longo dos dias seguintes, identificassem emoções sentidas, descrevessem o momento em que estas aconteceram e desenhassem a expressão facial que associam a essa emoção. Para o registo desta atividade foi entregue a cada um dos participantes o cartão “Emoções da Semana”<sup>17</sup>, tendo sido convidados a trazer o mesmo para a sessão seguinte.

A quarta sessão<sup>18</sup> teve início com a partilha do desafio proposto na sessão anterior. Os adolescentes identificaram a emoção “alegria” como a predominante da semana, descrevendo momentos de brincadeira com os animais de estimação e momentos de altruísmo em que demonstraram comportamentos pró-sociais com pares. Aquando da partilha do desafio, elogiámos o grupo e introduzimos a atividade programada para a sessão que consistia na identificação de momentos em que os jovens se sentem alegres, na identificação de pensamentos aquando desses momentos e nos sinais corporais dessa emoção. Os adolescentes não demonstraram dificuldades na identificação de situações em que experienciam alegria tendo, no entanto, alguma dificuldade em reconhecer sinais corporais associados a esta emoção.

Com a entrada no período de confinamento em janeiro do ano corrente, imposto pelo evoluir desfavorável da pandemia, na impossibilidade de continuar a dinâmica das sessões em regime presencial, sentimos necessidade de reajustar a nossa intervenção. Neste sentido, criámos um “Diário de Confinamento”<sup>19</sup> semanal, através da plataforma Google Forms, e mantivemos o contacto telefónico frequente com estas famílias, com o intuito de continuar o treino de competências sociais e emocionais e manter o acompanhamento e monitorização do percurso destes jovens. Convidámos também a participar nesta atividade o adolescente da família B.

Esta atividade teve como objetivos gerais: (1) monitorizar a assiduidade dos adolescentes nas aulas; (2) incentivar a ajuda na realização de tarefas domésticas; (3) compreender se os adolescentes se sentiam irritados ou ansiosos; (4) compreender quais as estratégias que utilizam para se acalmar; (5) apresentar a “Técnica da Tartaruga” proposta no programa TCM; (6) incentivar a prática da “Técnica da Tartaruga”. Através desta atividade e do incentivo para a prática da “Técnica da Tartaruga”, procurámos fomentar a utilização do autodiálogo positivo, uma vez que, de acordo com Webster-

---

<sup>17</sup> Cf. Anexo VI – Atividades da sessão 3: projeto “À descoberta das emoções”

<sup>18</sup> Cf. Anexo VII – Matriz da sessão 4 do projeto “À descoberta das emoções”

<sup>19</sup> Cf. Anexo IX – Diário de Confinamento

Stratton (2017), esta é uma “forma eficaz para as crianças se acalmarem e representa um primeiro passo eficaz antes de se empenharem na resolução de problemas” (p.277).

Além destas atividades, procurando igualmente intervir no âmbito do desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos jovens adolescentes das famílias A e D, aplicámos o programa “Devagar se Vai ao Longe” da autoria da psicóloga Raquel Raimundo. Este programa, de carácter universal e destinado a crianças e pré-adolescentes dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, procura promover a melhoria das competências sociais e emocionais e do desempenho académico, mas também a prevenção e redução de problemas de comportamento e emocionais.

O programa desenvolve-se ao longo de 21 sessões semanais, com a duração aproximada de uma hora por sessão, e encontra-se dividido nos seguintes cinco módulos:

1. Autoconsciência, compreensão e comunicação de emoções;
2. Consciência social, tomada de perspectiva e empatia;
3. Regulação emocional (autocontrolo);
4. Relacionamento interpessoal, comunicação entre pares (assertividade) e gestão de conflitos;
5. Tomada de decisão responsável em situações sociais e competências de resolução de problemas.

Quanto à sua metodologia, o programa procura não só a transmissão de informações, mas também o treino de competências, apresentando, para o efeito, situações da vida real e do dia-a-dia, facilitando a sua generalização.

O manual do programa inclui os planos de cada sessão, com os devidos objetivos de aprendizagem, as técnicas e as estratégias a implementar, bem como os materiais a utilizar e a descrição de atividades para cada sessão. Os planos incluem também tópicos para estimular a reflexão dos participantes.

Quanto às técnicas e as estratégias sugeridas pelo programa, estas incluem: instrução didática através de método expositivo, posters, leitura de histórias, brainstorming acerca de estratégias mais eficientes a utilizar, modelagem, *roleplaying*, feedback construtivo, autorreforço, reforço social e dinâmicas de grupo.

No CAFAP, a implementação do “Devagar se Vai ao Longe” teve início em maio de 2021, dada a data de término do segundo confinamento devido à COVID-19. O



programa foi implementado respeitando os planos de sessão sugeridos no manual do programa, mas tendo em conta as diretrizes de distanciamento social emanadas pelo Governo no âmbito da pandemia. Suprimimos apenas as sessões 2 e 19 por se tratarem de sessões de aplicação de instrumentos de avaliação de competências sociais e emocionais dos participantes (pré e pós-teste, respetivamente) por psicólogos, com vista à análise da eficácia do programa.

Por conseguinte, implementámos até ao dia 26 de junho de 2021, oito sessões que abaixo descrevemos.

A primeira sessão, realizada no dia 1 de maio, teve como principal objetivo a apresentação geral do programa, bem como o estabelecimento de regras de funcionamento do grupo. Nesta sessão desenvolvemos as dinâmicas de grupo sugeridas pelo programa com o objetivo de estimular a adesão dos adolescentes ao mesmo e perceber as dinâmicas existentes no grupo. Nesta sessão iniciámos o módulo da autoconsciência, através da atividade “Jogo das Emoções” que consistia em retirar uma carta do baralho das emoções ao acaso e expressar, em frente aos restantes participantes a emoção que estava na carta retirada, recorrendo apenas à comunicação não verbal, nomeadamente através de gestos/mímica. Os restantes participantes, incluindo as dinamizadoras, que também participaram, tinham a tarefa de descobrir qual a emoção representada pelo participante. Esta atividade teve como objetivos apoiar o desenvolvimento de competências de comunicação não verbal nos adolescentes; promover o desenvolvimento de competências de identificação/reconhecimento e expressão de emoções e estimular a aprendizagem de vocabulário emocional. Os adolescentes das famílias A e D participaram sem resistências, mas apresentaram alguma dificuldade em representar as emoções. De forma geral, fizeram pouco uso do corpo para expressar as emoções e revelaram dificuldades ao nível da expressão facial (mantendo muitas vezes uma expressão facial neutra), o que dificultava também a tarefa de identificação da emoção em causa pelos restantes participantes.

A segunda sessão, realizada a 8 de maio, teve como objetivos o reforço de competências de identificação/reconhecimento e expressão de emoções, de vocabulário emocional e a estimulação do desenvolvimento de competências de empatia. Para o efeito, realizámos a atividade “Quiz: Descubra as Emoções” na primeira parte da sessão, que consistiu na leitura de nove casos/situações sociais que envolvem emoções (frustrado/a; arrependido/a ou culpado/a; ciumento/a; envergonhado/a; orgulhoso/a;

triste; preocupado/a; zangado/a ou irritado/a; feliz). Após a leitura de cada situação, os participantes foram incentivados a identificar qual a emoção predominante e que poderá ter originado essa situação. De forma geral, os adolescentes revelaram facilidade na identificação das emoções mais básicas, tristeza e alegria, mas algumas dificuldades em identificar emoções como a frustração, a culpa, a vergonha e o orgulho. Nesta segunda sessão realizámos ainda a atividade “A Aldeia Feliz”, com vista à introdução dos elogios. Esta atividade consistiu na leitura e análise de uma história pelos participantes, seguida da reflexão conjunta sobre a importância dos elogios e sobre o que sentem quando os elogiam.

A terceira sessão, realizada a 22 de maio, teve início com a exploração do desafio semanal atribuído na sessão anterior. Os adolescentes cumpriram o desafio e referiram que a pessoa que elogiaram sentiu-se feliz, agradeceu o elogio e teceu um elogio de volta. Elogiámos os jovens pelo cumprimento do desafio e incentivámos-os a continuar o desafio. De seguida, desenvolvemos a atividade “A Família dos Elogios”<sup>20</sup> que consistiu na elaboração de um cartaz de elogios pelo grupo. Esta atividade teve como principais objetivos os seguintes: estimular a autoestima dos participantes e potenciar a dádiva de elogios no grupo. Os adolescentes revelaram algumas dificuldades em identificar exemplos de elogios, revelando não ser alvos assíduos de elogios por parte dos seus cuidadores, família alargada, amigos ou comunidade escolar. Na segunda parte da sessão, realizámos a atividade “Sou Especial Porque”<sup>21</sup>. Esta atividade consistiu na colocação da ficha de atividade (que consta no manual de recursos do programa) nas costas de cada participante. À vez, os participantes tinham a tarefa de escrever uma característica positiva ou um elogio nas costas do colega, tendo as dinamizadoras participado também, tecendo elogios a cada jovem. No final, foram retiradas as folhas e os participantes leram o que foi escrito sobre eles. No final da sessão, os adolescentes foram convidados a refletir sobre a forma como se sentem ao dar e receber elogios, sobre a dificuldade que sentiram ao dar elogios, sobre a diferença entre a imagem que provocamos nos outros e a imagem que temos de nós próprios e sobre o receio que sentimos daquilo que os outros pensam sobre nós. De forma geral, os adolescentes apresentaram dificuldades em tecer elogios ao colega e referiram sentir, por vezes, receio do que os outros pensam sobre eles, sentindo-

---

<sup>20</sup> Cf. Anexo X - Programa “Devagar se Vai ao Longe” – “Família dos Elogios”

<sup>21</sup> Cf. Anexo XI - Programa “Devagar se Vai ao Longe” – “Sou Especial Porque”

se injustiçados quando a percepção que os outros têm deles não corresponde à percepção que têm sobre si próprios. Quanto aos elogios, os jovens revelaram muita satisfação ao ler os comentários escritos sobre eles, mostrando os mesmos aos cuidadores, com orgulho e satisfação, à saída do CAFAP. No final da sessão, atribuímos aos jovens o desafio de elogiar uma pessoa à escolha e observar a reação da mesma.

Na quarta sessão, que teve lugar no dia 29 de maio, abordámos o módulo da consciência social. Nesta sessão explorámos a banda desenhada “Diz ‘Não’ à Discriminação”, na qual foram abordados tipos/formas de discriminação negativa (cor da pele, orientação sexual, religião, incapacitação física, incapacitação mental/psicológica, género, aparência, idade e nacionalidade). Assim, após a leitura de cada vinheta, os participantes foram convidados a identificar o tipo de discriminação negativa presente em cada situação, seguida da reflexão acerca de situações semelhantes da vida real, vividas e/ou presenciadas, em que se tenham sentido discriminados ou tenham visto alguém ser discriminado. Refletiu-se também acerca a forma como se sentem as pessoas quando são alvo de discriminação. De forma geral, os adolescentes demonstraram-se empáticos, relevando alguma facilidade em identificar a forma como as pessoas se sentem quando são discriminadas, ainda que tenham identificado, principalmente, a emoção básica tristeza. O adolescente da família D revelou, contudo, algumas dificuldades em empatizar com o tipo de discriminação relativo à orientação sexual (nomeadamente à homossexualidade), referindo não se sentir à vontade com esse tema e admitindo tecer alguns comentários desagradáveis e pouco adequados quando o observa. O adolescente foi convidado a refletir novamente sobre a forma como as pessoas se poderão sentir com os comentários negativos e sobre a forma como o próprio se sentiria se dele se tratasse. Apesar de reconhecer que as pessoas homossexuais se poderão sentir tristes com comentários discriminatórios, o jovem demonstrou resistência, indicando que, caso o seu irmão uterino se assumisse homossexual, o jovem não o aceitaria, mesmo que a orientação sexual não defina quem a pessoa é. Esta sessão teve como objetivos estimular a capacidade de se colocar no lugar do outro; desenvolver a compreensão do que os outros sentem; fomentar sentimentos de aceitação, valorização e utilização positiva da diferença.

Na quinta sessão, que teve lugar no dia 5 de junho, iniciámos o módulo dedicado ao autocontrolo. Nesta sessão desenvolvemos a atividade “Uma Aventura no Mundo das Emoções e das Relações: Vamos conhecer o João e a Maria”. Esta atividade consistiu na leitura de uma história a partir da qual os adolescentes foram convidados a identificar

sinais de que estão a experienciar uma determinada emoção. Num segundo momento foram incentivados a identificar situações que os poderão levar a ficar zangados, contentes, frustrados, com medo e tristes. Esta atividade teve como principais objetivos compreender o que sentimos e pensamos em cada momento e a sua importância para a ação e desenvolver competências de diferenciação entre o que sentimos e o que fazemos, isto é, o modo como lidamos com as nossas emoções.

Na sexta sessão, que se realizou no dia 12 de junho, abordámos as emoções “Raiva/Zanga e o Medo” com recurso ao material disponibilizado no livro de recursos do programa. Esta atividade consistiu na leitura de situações alusivas às emoções raiva e medo, a partir das quais foi pedido aos participantes que pensassem, à vez, em situações que os tenham feito sentir estas emoções. Os participantes foram convidados a identificar o que sentiram (raiva – coração a bater muito rápido, corpo duro, calor, aperto na garganta, vontade de gritar ou partir coisas; medo – corpo a tremer, falta de ar, corpo a suar, dores de barriga, dores de cabeça, voz a tremer). De seguida, pediu-se aos adolescentes que identificassem o que pensaram (raiva – “eu quero que seja assim e tem de ser feito assim”, “eu é que tenho (sempre) razão”, “porque é que corre sempre tudo mal?”; medo – “não consigo fazer nada de jeito!”, “é tão difícil!”, “nem vale a pena tentar”, “não vou conseguir”, “vou desistir!”). Posteriormente, abordou-se com os mesmos o que poderiam pensar, modelando o autodiálogo positivo (“não vou pensar o pior”, “vai correr bem”, “eu consigo acalmar-me”, “com mais calma, consigo resolver melhor as coisas”, “eu vou conseguir”, “eu sou capaz”). Por fim, sistematizámos com os adolescentes os passos para a resolução de problemas nas situações em que sintam raiva e medo, a saber:

1. Pensar no que causou a zanga ou medo;
2. Identificar os sinais do corpo que nos mostram que estamos a sentir raiva ou medo;
3. Afastar da pessoa ou da situação que nos está a despoletar a emoção desagradável;
4. Respirar fundo;
5. Contar devagar até 10;
6. Dar uma corrida, saltar, dar pontapés numa bola, andar de bicicleta, chorar, cantar, apertar uma bola antistress;
7. Pensar em coisas que nos fazem sentir bem;

## 8. Tentar novamente.

De forma geral, os adolescentes não sentiram dificuldades em identificar situações em que tenham sentido raiva e medo. Contudo, demonstraram algumas dificuldades em reconhecer a expressão física/corporal dessas emoções, identificando as expressões da raiva e do medo apenas após a sugestão das dinamizadoras. No final da sessão, lançamos aos adolescentes um desafio semanal: identificar, ao longo da semana, uma situação em que tenham sentido raiva ou medo e registrar qual a situação, qual a expressão corporal da emoção, o que pensaram e como resolverem o problema.

Na sétima sessão, que teve lugar no dia 19 de junho, abordamos as emoções tristeza e alegria e, portanto, adotamos a mesma estratégia que na sessão anterior. Iniciamos a sessão recordando o conteúdo abordado na sessão anterior e o desafio semanal lançado, no âmbito do qual os adolescentes partilharam as situações em que sentiram raiva e as estratégias de *coping* que implementaram. À semelhança da sessão anterior, a atividade desenvolvida consistiu na leitura de situações alusivas às emoções tristeza e alegria. Foi assim pedido aos adolescentes que identificassem, à vez, situações em que se tenham sentido tristes e alegres, seguido da identificação da forma como sentem a expressão física dessas emoções (tristeza – vontade de chorar, sem vontade de falar nem mexer, dor no coração; alegria – mais energia, vontade de sorrir, vontade de fazer coisas). De seguida, pediu-se aos participantes que identificassem o que pensaram (tristeza – “isto é terrível”, “não me apetece fazer nada”, “corre sempre tudo mal”; alegria – “que bom!”, “isto é divertido!”, “que giro!”, “isto é mesmo interessante!”). Posteriormente, abordou-se com os participantes o que poderiam pensar quando se sentem tristes, modelando também o autodiálogo positivo (“também tenho o direito a estar triste”, “tem calma, vai correr bem”, “era bom estarmos sempre contentes, mas isso não é possível”, “vou ficar melhor”).

Na oitava sessão, que teve lugar no dia 26 de junho, dada a ausência do adolescente da família D e sendo a última sessão no âmbito do nosso estágio no CAFAP, convidamos a jovem da família A a participar no jogo do STOP no qual definimos as seguintes colunas com a participantes: nomes, países/cidades/localidades, animais, profissões, emoções/sentimentos. Nesta sessão foram trabalhadas competências não só académicas (de escrita correta de palavras), como também sociais (esperar pela vez, pedir ajuda e ajudar) e de reconhecimento de emoções.

## **2.2. Sessões de apoio ao estudo**

Pontualmente, foi solicitado por alguns cuidadores, mas também por Diretores de Turma, o apoio do CAFAP no acompanhamento ao estudo dos adolescentes, especialmente no período de confinamento e aulas à distância, dado que, durante esta fase, verificou-se um maior desinvestimento escolar por parte dos alunos/jovens acompanhados pelo CAFAP. Neste seguimento, realizaram-se seis sessões de apoio ao estudo, envolvendo três jovens dos 6.º e 7.º anos de escolaridade, onde prestámos apoio às disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Educação Física.

## **3. Treino de competências educativas parentais**

Com o decorrer do estágio e com a entrada do nosso país no período de confinamento, em janeiro do ano corrente, deparámo-nos com a necessidade de redirecionar a nossa intervenção para o desenvolvimento de competências parentais, uma vez que algumas destas famílias partilhavam, com a equipa técnica do CAFAP, dificuldades no desempenho dos seus papéis parentais. Assim, a equipa solicitou a nossa intervenção ao nível da promoção de competências parentais com a família D, uma vez que a medida de promoção e proteção seria revista e existiria a possibilidade de alteração da medida “apoio junto de outro familiar” para a medida de “acolhimento residencial”. A intervenção junto desta família teve como objetivo principal o desenvolvimento de um padrão de relacionamento mais saudável entre a cuidadora e a adolescente, procurando assim colmatar algumas dificuldades identificadas pela cuidadora, nomeadamente no que se refere ao não cumprimento de ordens por parte da adolescente. A cuidadora manifestava dificuldades na imposição de regras e limites, bem como no controlo e supervisão do uso do telemóvel e do computador (uso excessivo por parte da adolescente).

Relativamente às famílias A e B, foi também requerida pelo CAFAP a nossa intervenção ao nível do desenvolvimento de competências parentais, uma vez que, no caso da família A, a cuidadora manifestava dificuldades na gestão de alguns problemas de comportamento da adolescente, nomeadamente no que respeita ao cumprimento de tarefas domésticas e de horários de regresso a casa (“chegar tarde a casa”). No que se refere à família B, o agregado familiar demonstrava preocupações com o filho mais velho, uma vez que este apresentava um elevado desinteresse pela escola, não realizando as

tarefas que lhe eram propostas e apresentando, com frequência, comportamentos de oposição-desafio não só com os pais, mas também com os professores.

Os cuidadores aceitaram, desde logo, a nossa proposta de intervenção com o Programa “Mais Família-Mais Jovem”, mostrando-se interessados e comprometendo-se a participar.

### **3.1. Programa “Mais Família-Mais Jovem”**

O Programa “Mais Família-Mais Jovem”, da autoria de Maria Filomena Gaspar, é um programa grupal construído a partir programa “Parenting Wisely Teens” da autoria de Don Gordon. No que se refere aos processos também se baseou no programa “Anos Incríveis”, de Carolyn Webster-Stratton.

O Programa “Parenting Wisely Teens”, tendo sido traduzido para português com a coordenação científica de Maria Filomena Gaspar e Madalena Alarcão (Lourenço, 2015; Simões, 2013), deu origem ao Programa “Parentalidade Sábia” para pais de adolescentes entre os 10 e os 18 anos. Este programa, tendo como principal objetivo reduzir os problemas de comportamento dos jovens, procurando reduzir também os conflitos familiares e permitir a edificação de uma parentalidade positiva e eficaz, contribuindo assim para o bem-estar emocional das famílias, comunidades e sociedade (Gordon, 2016) promove as seguintes competências:

- i. Escuta ativa;
- ii. Disciplina assertiva;
- iii. Cumprimento de tarefas;
- iv. Gestão de contingências;
- v. Estabelecimento de contratos;
- vi. Ordens específicas;
- vii. Afirmações na primeira pessoa;
- viii. Gestão de problemas entre irmãos;
- ix. Supervisão;
- x. Modelagem de comportamentos;
- xi. Cumprimento das tarefas da escola e de casa;
- xii. Problemas de famílias monoparentais;
- xiii. Gestão de conflitos em famílias reconstituídas;
- xiv. Elogio e resolução de problemas.

Disponível em formato manual e DVD, o programa “Parentalidade Sábia” auxiliou a dinamização das sessões, uma vez que apresenta exemplos de bons e maus comportamentos e estratégias mais e menos adequadas, possibilitando o visionamento de problemas típicos da parentalidade com adolescentes, e posteriormente uma reflexão acerca de possíveis soluções utilizadas pelos pais para a sua resolução.

Partindo do programa anteriormente referido, o Programa “Mais Família-Mais Jovem” é a versão grupal portuguesa do “Parentalidade Sábia”. Encontra-se estruturado em 12 sessões, divididas em três grandes momentos (boas-vindas e reflexão sobre as estratégias da sessão anterior em casa; novo tópico desenvolvido com recurso a chuva de ideias, visionamento de situações do DVD, práticas; atividades para casa e avaliação da sessão), que decorrem em torno dos seguintes tópicos:

- i. O comportamento dos nossos filhos é multideterminado – razões para o mau comportamento dos adolescentes;
- ii. Princípios da parentalidade positiva e pais como modelo – reestabelecer a autoridade e o afeto perdidos;
- iii. Elogios e Relatórios de acontecimentos positivos;
- iv. A comunicação positiva: escuta ativa e as mensagens eu;
- v. Recompensas e relação com a escola;
- vi. Sistema de pontos;
- vii. Dar ordens e estabelecer limites;
- viii. Ignorar e aprender a manter a calma e a desligar os botões de alarme;
- ix. Consequências para os comportamentos inadequados;
- x. Como estabelecer um contrato à prova do adolescente;
- xi. Resolução de problemas;
- xii. Planear a etapa seguinte – dar e pedir apoio.

A aplicação deste programa no CAFAP, realizada por duas dinamizadoras ao longo de 13 sessões semanais, decorreu entre os meses de março e junho, com a duração de uma hora. As dinamizadoras procuraram, ao longo das sessões, adotar um papel colaborativo com as famílias, não assumindo um papel de especialistas, valorizando as competências e procurando a capacitação das famílias.

As sessões do programa apresentaram momentos teóricos, práticos e de discussão, sendo muitas vezes partilhado como exemplo, pelos participantes, momentos práticos da vida real, procurando esclarecer algumas dúvidas que ao longo das semanas iam surgindo.



Inicialmente o programa começou por ser desenvolvido em formato grupal (com a família A e D) e em formato individual com a família B, tendo após a alteração da medida de promoção e proteção da família D, para “acolhimento residencial”, passado a ser dinamizado apenas com as famílias A e B, em formato individual, no CAFAP.

De forma a envolver os jovens na resolução dos problemas e uma vez que estes estariam também presentes nas sessões do programa, considerámos pertinente adicionar ao programa “Mais Família-Mais Jovem” uma Sessão 0<sup>22</sup>, tendo como objetivo facilitar a construção de relações positivas entre os elementos do grupo (cuidadores, adolescentes e dinamizadoras); clarificar os objetivos e estrutura do programa e definir as regras do grupo.

As primeiras duas sessões (Sessão 1<sup>23</sup> e Sessão 2<sup>24</sup>) dinamizadas apenas com os cuidadores, correspondem à fase de envolvimento dos mesmos no programa, através da redução da culpa que estes possam sentir pelos problemas de comportamento dos adolescentes, normalizando os problemas e sentimentos da família; e à tomada de consciência da importância da autoridade e consistência que devem ter com os adolescentes. No final da primeira sessão solicita-se aos cuidadores que definam quais os objetivos com a sua participação no programa. Nas restantes sessões, Sessão 3<sup>25</sup> a 12<sup>26</sup>, adotámos a estratégia de envolver também os jovens, não só tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais pelos mesmos, como a escuta ativa e a utilização de mensagens na primeira pessoa, mas também com o objetivo de os informar e sensibilizar para o aumento do nível de comprometimento dos mesmos na superação dos desafios parentais e familiares.

Ao longo das sessões, seguimos na íntegra a estrutura do programa “Mais Família-Mais Jovem”, iniciando sempre a sessão com um elogio e agradecimento pela presença dos participantes e cumprimento do horário, recompensando a sua presença e esforço de mudança, que revelam através da participação nas sessões e realização das atividades propostas, com um lanche. De seguida, e através da partilha da aplicação dos princípios em casa, na sequência do desafio proposto para a semana, procuramos esclarecer alguma dificuldade que possam ter sentido, recordando assim os conteúdos abordados na sessão anterior, e introduzimos a temática a abordar na sessão. A sessão prossegue abordando os

---

<sup>22</sup> Cf. Anexo XII – Matriz de Planificação da sessão 0 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

<sup>23</sup> Cf. Anexo XIV – Matriz de Planificação da sessão 1 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

<sup>24</sup> Cf. Anexo XVI – Matriz de Planificação da sessão 2 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

<sup>25</sup> Cf. Anexo XVIII – Matriz de Planificação da sessão 3 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

<sup>26</sup> Cf. Anexo XXXVI – Matriz de Planificação da sessão 12 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

conteúdos definidos no programa através de dinâmicas de grupo e da visualização de problemas em suporte de vídeo.

Antes de terminar cada sessão foram entregues aos participantes os materiais correspondentes à mesma onde se incluem, por exemplo, os folhetos relativos ao tema da sessão e revêm-se os desafios propostos para a semana, incentivando-os a realizar. Estas atividades realizadas, entre cada sessão, ao longo da semana, potenciam a transferência de conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas ao longo das sessões do programa e permitem que, nas sessões, a abordagem aos diferentes conteúdos se torne mais “realista”, uma vez que tem como pano de fundo as experiências reais de cada família.

No final das sessões foram também definidos os objetivos para a semana seguinte e aplicados questionários de avaliação<sup>27</sup> da sessão aos cuidadores, de modo a perceber o que sentem relativamente à dinâmica e assuntos abordados na sessão. Esta avaliação integra os seguintes itens: assuntos discutidos na sessão; visualização dos problemas em DVD; trocas de ideias com o grupo; atividades práticas realizadas e as orientações e opiniões dos dinamizadores; através de quatro categorias qualitativas: muitíssimo; muito; pouco; nada.

As dinamizadoras preencheram, no final da sessão, a checklist de automonitorização do facilitador<sup>28</sup>, de modo a refletir sobre a dinamização das sessões e onde registaram os assuntos que deverão ser reforçados na sessão seguinte.

### **3.1.1. Reflexão sobre a atividade**

Tendo em conta os cinco níveis de envolvimento familiar, apresentados por Doherty (1995) - nos quais a educação parental se inclui ao nível da informação e orientação das famílias e ao nível do apoio emocional e suporte centrado em questões da parentalidade (Abreu-Lima, I. et al., 2010) - as sessões do programa decorreram numa lógica de colaboração com as famílias, procurando uma construção conjunta de aprendizagens, a partir de cada contexto e das necessidades evidenciadas por cada família, tendo sempre em atenção a participação ativa das mesmas. Neste sentido, a implementação do programa em formato individual com cada família, permitiu-nos uma maior flexibilidade para adequar cada sessão atendendo às especificidades e dificuldades

---

<sup>27</sup> Cf. Anexo XV – Atividades e materiais da sessão 1 do programa MFMJ

<sup>28</sup> Cf. Anexo XIII - Materiais da sessão 0 do programa “Mais Família, Mais Jovem”

de cada uma. Por outro lado, ao adaptarmos o programa ao formato individual, não foi possível estabelecer relações entre cuidadores, numa lógica de fortalecer a rede de suporte informal, conforme sugere o programa. Ainda assim, verificou-se o fortalecimento da relação entre dinamizadoras e as famílias que se traduziu num aumento do nível de confiança e consequentemente na solidificação da rede de suporte formal percebida pela família.

A utilização do suporte de vídeo das cenas em vídeo do programa para o desenvolvimento de cada tema permitiu que ao longo das sessões fossem discutidas situações-problema e exploradas alternativas de resolução eficaz para estes problemas. A partir do visionamento destes vídeos, foi possível verificar que os cuidadores e os adolescentes se identificam e revêm, muitas vezes, com as situações apresentadas, uma vez que estas retratam situações típicas da vida real, o que os motiva e lhes desperta interesse em aprender e refletir acerca da sua resolução e consequências de cada opção de resolução. Assim, o desenvolvimento de competências proporciona-se através da observação e modelagem de comportamentos.

Numa lógica preventiva, mas também remediativa, a implementação deste programa teve como finalidade a promoção e desenvolvimento de competências pelos cuidadores, capacitando-os para exercer o seu papel parental de forma mais positiva, tendo em vista a minimização de desafios com que se deparam, procurando assim contribuir para a melhoria da dinâmica das relações familiares.

Através da dinâmica com os cuidadores e os adolescentes nas sessões, mas também através da partilha de experiências e de desafios da semana, foi possível verificar que este programa permitiu reforçar as estratégias educativas parentais positivas, melhorando o conhecimento dos cuidadores e ajudando-os a encontrar respostas mais adequadas aos diferentes desafios e situações com que se vão deparando. Ao longo das sessões, os participantes relevaram elevado interesse e motivação na participação no programa não só através da sua pontualidade e assiduidade nas sessões, mas também através da realização de todos os desafios propostos. Os cuidadores, em particular, referiram também que ao longo da semana recorrem aos folhetos do programa para relembrem as estratégias para lidar com os desafios que os adolescentes lhes colocam.

No que respeita aos resultados do questionário de avaliação semanal das sessões preenchida pelos cuidadores, com a colaboração dos adolescentes, no fim de cada sessão, analisámos a frequência de respostas de uma das famílias participantes no Programa “Mais Família-Mais Jovem – família A. Neste questionário de avaliação da sessão, os

cuidadores são convidados a avaliar os seguintes aspetos: utilidade dos assuntos discutidos na sessão; apropriação das cenas do DVD visualizadas; pertinência das trocas de ideias com o grupo; adequação das atividades práticas da sessão e utilidade das orientações e opiniões das dinamizadoras. Para cada um selecionam uma das seguintes opções de resposta: muitíssimo; muito; pouco; nada. Assim, para a análise das respostas dos participantes da família A, analisámos a frequência de respostas de cada item, por nível de concordância com a afirmação. O Gráfico 1, abaixo apresentado, retrata os resultados da frequência das respostas, a cada item do questionário de avaliação semanal, para as 12 sessões, obtidas ao longo da implementação do programa “Mais Família-Mais Jovem”.

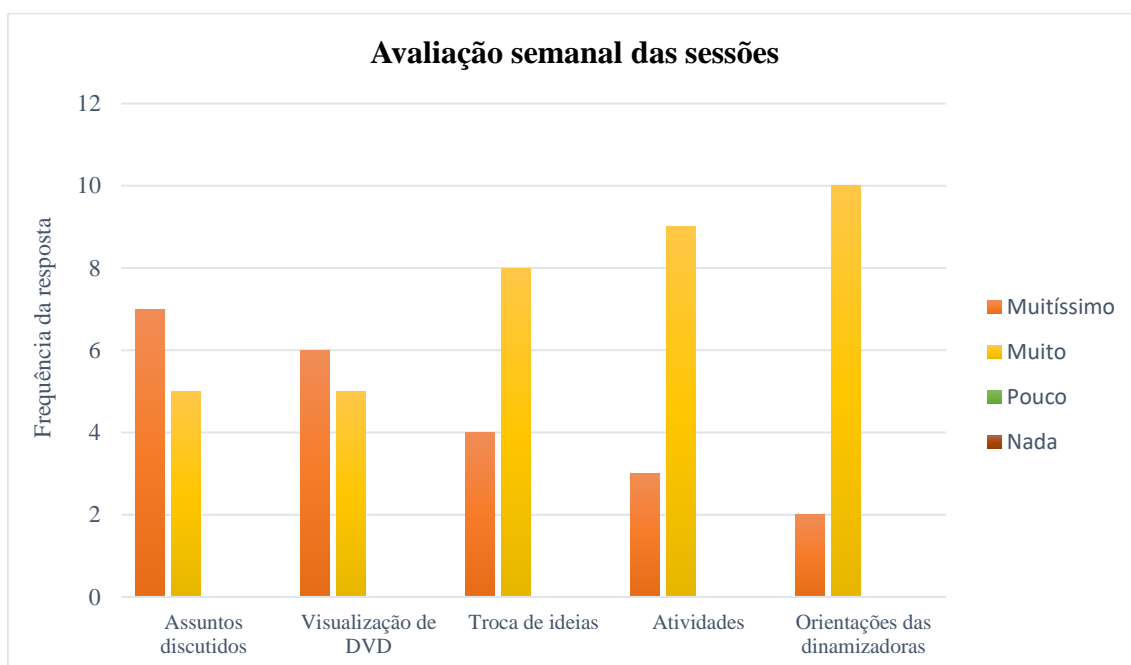


Gráfico 1 – Avaliação semanal das sessões

A análise do gráfico permite-nos constatar que, de uma forma geral, os assuntos discutidos ao longo das sessões foram avaliados como tendo ajudado a cuidadora e a adolescente da família A. A este item responderam “muitíssimo” em 7 sessões e “muito” nas restantes 5 sessões. No que diz respeito à avaliação das cenas visualizadas, a família considerou que as ajudou “muitíssimo” na maioria das sessões (6 sessões) e “muito” nas

restantes 5 sessões<sup>29</sup>, o que a nosso ver vai ao encontro do que anteriormente referimos acerca da motivação e interesse aquando do visionamento dos vídeos.

Quanto à pertinência da troca de ideias, as participantes consideraram que as ajudou “muitíssimo” em 4 sessões e “muito” em 8 sessões. Por sua vez, no que diz respeito às atividades realizadas, em que praticaram o que discutimos nas sessões, as participantes consideraram na grande parte destas (9 sessões) que as ajudou “muito” e nas restantes 3 sessões que as ajudou “muitíssimo”. No item que remete para a utilidades das orientações e opiniões das dinamizadoras as participantes responderam maioritariamente que estas as ajudaram “muito” na maioria das sessões (10 sessões) e “muitíssimo” em 2 sessões.

No decorrer das sessões e essencialmente na última sessão, através de uma conversa informal sobre a satisfação da família quanto à sua participação no programa, a cuidadora considerou estas sessões muito importantes na sua relação com a adolescente, referindo que “por vezes, quando não sei como agir, recorro aos folhetos das sessões para relembrar as estratégias que posso utilizar”<sup>30</sup>. Além disso, importa referir também que a cuidadora, quando questionada sobre o seu interesse na continuação do acompanhamento e participação em atividades no CAFAP (uma vez que as sessões do programa já se tinham dado por terminados e o processo de promoção e proteção arquivou em Tribunal), esta referiu querer manter o apoio do CAFAP e o contacto mensal (pelo menos uma vez por mês) com a gestora de caso, o que nos permite concluir que a sua participação no programa teve impacto na família através da relação de confiança estabelecida e da convivência que existiu ao longo das sessões entre as participantes e as dinamizadoras, reforçando-se desta forma a rede de suporte formal percebida pela família.

De modo global, e refletindo acerca das respostas dadas ao longo das sessões na *checklist* das dinamizadoras, embora se tenha conseguido na grande parte das sessões cumprir o que estava planificado, consideramos que, para estas famílias em particular, seria necessário mais tempo ou mais sessões para a abordagem de determinadas estratégias. Nesse sentido, as principais dificuldades sentidas prendem-se essencialmente com a apropriação de determinadas estratégias e conceitos, dadas as dificuldades de compreensão apresentadas, por vezes, pelas participantes.

---

<sup>29</sup> Recordar-se que, apesar de o Programa “Mais Família-Mais Jovem” conter 12 sessões, a visualização dos vídeos tem lugar apenas em 11 sessões, sendo que a última sessão é a de celebração e, portanto, não é utilizado o DVD.

<sup>30</sup> Discurso da cuidadora recolhido em contexto de atendimento.

## **3.2. Outras atividades no CAFAP**

Além do desenvolvimento e reforço das competências educativas parentais, as famílias acompanhadas pelo CAFAP carecem, muitas vezes, de outras medidas de igual importância para a vida familiar, nomeadamente ao nível de subsídios económicos, apoio na procura de emprego, bem como apoio ao nível de alimentação e vestuário (Abreu-Lima, 2010). Neste sentido, a nossa intervenção no CAFAP incidiu também no encaminhamento das famílias para as demais respostas da Associação Integrar (nomeadamente para o Pronto-a-Vestir-Social e Cantina Social) existindo, para tal, articulação com a equipa técnica das mesmas.

De modo a assinalar o Dia da Família, que se celebrou a 15 de maio, foi dinamizada a atividade “A minha família”<sup>31</sup>, com duas crianças acompanhadas pelo CAFAP, com o objetivo de enaltecer o valor da família e das relações de afeto. A atividade consistiu no desenho da família pelas crianças e na decoração “das suas casas”, promovendo também o desenvolvimento de competências de motricidade fina e coordenação motora, através do recorte, colagem e pintura.

De acordo com Bernoit et al. (1988, citado por Alarcão, 2006), considerando-se fundamental os encontros interinstitucionais, procurando assim ressaltar o princípio da intervenção mínima, e estando diferentes entidades envolvidas no processo destas famílias, ao longo do nosso estágio tivemos oportunidade de participar em reuniões interinstitucionais com o SATT, a Casa da Mãe, a Casa de Acolhimento Residencial da Santa Casa da Misericórdia de Condeixa, as Escolas e com o Hospital Psiquiátrico do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra.

## **4. Outras atividades de estágio**

### **4.1. Giros noturnos e distribuição de refeições com a EASD**

Considerando-se as pessoas que pernoitam na rua um dos grupos populacionais mais vulneráveis aos efeitos do frio, uma vez que estão desprovidas de abrigo adequado

---

<sup>31</sup> Cf. Anexo XXXVIII – Atividade “A Minha Família”

à sua permanência, e na iminência da ocorrência de uma vaga de frio, foi recomendada a implementação de medidas de contingência<sup>32</sup> por parte das entidades do Município de Coimbra, onde se inclui a Associação Integrar.

Neste sentido, com a entrada no período de confinamento em janeiro do ano corrente, tendo sido suspensas as atividades de voluntariado alocadas a esta resposta devido à pandemia, foi-nos solicitado pela Associação a nossa participação nos Giros Noturnos, duas vezes por mês, entre os meses de janeiro e abril, com o objetivo de percorrer os espaços públicos da cidade com, pelo menos, um elemento da EASD, a fim de assegurar a distribuição de cobertores e encaminhar as pessoas em situação de sem-abrigo para apoio psicossocial, com o objetivo de obterem uma resposta adequada aos desafios com que se deparam.

Além desta atividade, foi-nos solicitada também pela Associação a nossa colaboração, um dia por mês (à quinta-feira), na distribuição de reforço alimentar, a pessoas que apresentam um elevado nível de vulnerabilidade e carência económica. Esta resposta é realizada num espaço de cariz informal o Centro Municipal de Integração Social (CMIS) situado no Pátio da Inquisição.

Na ausência da EASD e quando necessário, foi também efetuado o encaminhamento de situações para entidades de referência, nomeadamente para a Linha Nacional de Emergência Social (LNES) no âmbito da proteção social dos utentes.

## **4.2. Participação em webinares**

Procurando responder à situação imposta pela pandemia COVID-19, durante o período de confinamento, foram desenvolvidos alguns webinares promovidos por diversas entidades, nos quais tivemos oportunidade de participar. Entre estes, fazemos referência a dois que consideramos terem sido importantes para a nossa intervenção no CAFAP.

Realizado pela Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano e a Associação Portuguesa pela Igualdade Parental e Direitos dos Filhos decorreu, no dia 25 de fevereiro, um webinar subordinado ao tema “Divórcio e Separação – Manter Laços Afetivos/Proteger as Crianças”. Tendo em conta que a separação e os conflitos dos pais

---

<sup>32</sup> Informação disponível em: [https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2017/12/coimbra.old\\_joomlatools-files\\_docman-files\\_Programa-de-Acao-de-Contingencia-para-Sem-Abrigo-perante-Vagas-de-Frio.pdf](https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2017/12/coimbra.old_joomlatools-files_docman-files_Programa-de-Acao-de-Contingencia-para-Sem-Abrigo-perante-Vagas-de-Frio.pdf), consultado a 20 de junho 2021

transportam consequências para as crianças/jovens, que poderão se agravadas de acordo com o nível de conflitualidade entre os progenitores, e que as atitudes que estes assumem para gerir a sua separação conjugal são fundamentais para a resposta das crianças ao novo enquadramento familiar, considerámos pertinente participar neste webinar uma vez que, embora não tenhamos no decorrer do nosso estágio feito intervenção direta com estas famílias, é comum o CAFAP acompanhar famílias em situações de divórcio. Neste webinar foram abordados diferentes conteúdos, entre estes: “como comunicar o divórcio/separação à criança”; “direitos da criança a salvaguardar no divórcio/separação”; “comportamentos da criança face ao divórcio/separação”; “alienação parental”; “mediação familiar”; “vantagens da mediação familiar”.

Além deste, em março, participámos no webinar intitulado “A proteção das crianças: prevenção e deteção à distância de situações de risco ou perigo<sup>33</sup>”, promovido pela UNICEF, que tinha como objetivo apoiar e dar a conhecer aos profissionais estratégias para a prevenção e deteção de situações de risco e perigo ou outras situações que coloquem o bem-estar da criança em causa, tendo em conta a situação de confinamento ou isolamento profilático pela qual atravessámos, que obrigaram ao encerramento dos estabelecimentos de ensino e ao ensino à distância.

Sendo este o segundo ano pelo qual atravessamos este cenário e tendo em conta o local onde decorreu o nosso estágio, é fundamental que pensemos no sistema, como um sistema mais colaborativo, de forma que consigamos identificar novas formas de atuar e que continuemos a reinventar a nossa forma de trabalhar, garantindo assim a continuidade do trabalho do sistema de proteção. Estima-se que o encerramento das escolas de acordo com Beatriz Imperatori (Unicef, 2021), afete 1 milhão e 600 mil crianças, não sendo, portanto, impactada apenas uma criança, mas uma sociedade inteira. Tendo este encerramento um impacto direto na primeira linha de prevenção e intervenção do sistema de proteção torna-se, por isso, necessário encontrar mecanismos alternativos para manter a garantia de direitos, uma vez que sem o contacto direto e frequente com as crianças estes ficam comprometidos. Neste sentido, torna-se fundamental o reforço de respostas articuladas entre instituições, onde se incluem os CAFAP, as escolas, e outras equipas com responsabilidade em matéria de infância e juventude, assim como uma intervenção atempada e o apoio que as famílias precisam numa fase em que o cansaço se faz sentir e a pressão económica ganha força. Assim, tendo com conta que não só as crianças

---

<sup>33</sup> <https://www.unicef.pt/formacao-protégertodasascriancas/>



precisam de especial apoio nesta fase, como também as suas famílias, procurámos no CAFAP adotar estratégias para lidar com esta situação.

Consideramos que a nossa participação nestes momentos de partilha nos permitiu consolidar conhecimentos e conhecer novas estratégias, sendo importante não só para a nossa intervenção no CAFAP como também para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, e considerando estas iniciativas uma mais-valia para a nossa formação, a avaliação que fazemos desta atividade é bastante positiva.

## **Reflexão e considerações finais**

*“A família não constitui uma entidade homogénea, é sim um sistema inigualável, detentor da sua própria identidade e estrutura.”*

(Reis, 2004, citado por Almeida et al., 2016)

Partindo da citação acima descrita, e em jeito de conclusão, importa refletir acerca do nosso percurso de estágio, que teve lugar no Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) da Associação Integrar, onde acompanhámos crianças, jovens e famílias em situação de risco psicossocial, sinalizadas ao Sistema de Promoção e Proteção. As reflexões aqui apresentadas terão em conta não só as atividades desenvolvidas com os adolescentes e cuidadores, mas também a importância, o trabalho e a realidade do CAFAP da Associação Integrar na promoção do bem-estar das nossas famílias.

Sabe-se que, para o desenvolvimento de qualquer criança ou jovem (Dunst & Trivette 1994, citados por Abreu-Lima et al., 2010), é fundamental não só fortalecer o funcionamento familiar e o desenvolvimento dos seus membros, mas também promover o empoderamento das famílias, apoiando-as no reconhecimento das suas vulnerabilidades e potencialidades, de modo a melhorarem a sua capacidade de resolução de problemas para os desafios com que diariamente se deparam. Só assim estarão mais bem preparadas para o desafio que é a parentalidade e que exige que se proporcione à criança um desenvolvimento saudável, estável e feliz, longe de riscos e perigos.

Os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) têm como objetivo primordial o diagnóstico, a prevenção e a reparação de situações de risco psicossocial das famílias (Preâmbulo da Portaria n.º 139/13, de 2 de abril). Assim, a nossa intervenção, enquanto estagiária e futura técnica superior de Educação Social, fundamentou-se na promoção do desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e parentais das famílias acompanhadas pelo CAFAP.

No âmbito da promoção de competências pessoais, sociais e emocionais, numa primeira fase de estágio, foram planificadas atividades de carácter lúdico e pedagógico com o principal objetivo de estimular o desenvolvimento da literacia emocional dos jovens por nós acompanhados. Posteriormente, surgiu a oportunidade de implementarmos o programa de promoção de competências sociais e emocionais “Devagar se Vai ao

Longe”, abordando temáticas alusivas à autoconsciência, consciência social e regulação emocional (autocontrole).

De forma geral, com o desenvolvimento destas atividades, foi possível observar que os participantes, apesar de se revelarem capazes de identificar, com alguma facilidade, emoções mais básicas (medo, raiva, tristeza e alegria), demonstraram algumas dificuldades em reconhecer e identificar emoções como a frustração, a culpa, a vergonha e a preocupação; e em controlar as emoções mais desagradáveis, demonstrando estratégias de *coping* e autocontrole maioritariamente ineficazes. Além disso, foi perceptível também a dificuldade dos jovens em dar e receber elogios, o que poderá indicar que os elogios e a atenção ao positivo não serão uma prática habitual no dia a dia destes jovens.

Não obstante os resultados obtidos, no que respeita ao desenvolvimento das sessões, identificamos como ponto forte a nossa disponibilidade para a realização das sessões ao sábado, o que promoveu a adesão dos jovens. Quanto às oportunidades identificam-se a pontualidade e a assiduidade dos adolescentes, bem como a possibilidade de constituir um pequeno grupo, respeitando todas as diretrizes emanadas pela Direção Geral de Saúde, no âmbito da pandemia. Por outro lado, a utilização obrigatória de máscaras constitui-se como uma ameaça ao desenvolvimento positivo destas sessões na medida em que, por exemplo, nas atividades que envolviam a representação facial de emoções, o uso da máscara dificultava a tarefa de identificação da expressão facial por parte dos restantes elementos participantes.

Posto isto, concluímos ser fundamental a continuidade da intervenção junto das crianças e jovens acompanhados pelo CAFAP ao nível da promoção das competências sociais e emocionais.

Por sua vez, é também crucial intervir junto dos pais e figuras de referência para as crianças e jovens, já que a família, como determinante fundamental dos processos de desenvolvimento, adaptação e perturbação da criança, é considerada como uma influência particularmente importante na infância e na adolescência (Bacon & Asmore, 1986; Baumrind, 1978; Cicchetti & Cohen, 1995; Tinsley, Castro, Ericksen, Kwasman & Ortiz, 2002; todos citados por Barros, 2015). Além disso, tendo em conta que as práticas educativas parentais ineficazes influenciam de forma negativa as trajetórias de desenvolvimento das crianças e jovens, o apoio à parentalidade é fundamental.

Com base nesta ordem de ideias, a implementação do programa “Mais Família-Mais Jovem” no CAFAP, junto das famílias A e D, tal como descrito anteriormente,

revelou-se uma mais-valia para o fortalecimento da parentalidade de ambos os participantes. A dinamização deste programa apresentou pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades, acerca dos quais importa agora refletir.

Em primeiro lugar, como pontos fortes salientamos a existência e a disponibilização do programa traduzido para português, bem como a descrição das sessões do programa de forma detalhada, o que facilitou a sua implementação. Além disso, procurando sempre reforçar as potencialidades das famílias, através do reconhecimento e valorização das suas competências pessoais, parentais e sociais, consideramos também como pontos fortes a nossa postura de colaboração enquanto dinamizadora e a criação de um ambiente não formal nas sessões, que funcionou como quebra-gelo e facilitou a partilha e discussão natural de ideias.

Embora a intervenção do CAFAP com estas famílias, em particular, seja por imposição judicial, consideramos ter estabelecido uma relação de confiança e proximidade com as famílias, deixando-as mais à vontade e com maior abertura para se expressarem, vendo assim o CAFAP não como uma obrigação, mas como uma resposta social em que podem confiar. Assim, consideramos também que a implementação do programa “Mais Família-Mais Jovem” foi fundamental para o fortalecimento da rede de suporte social formal percebido pelas famílias.

Considera-se ainda que, o facto de os cuidadores e os adolescentes poderem partilhar, entre si, as suas ideias e opiniões acerca dos conteúdos abordados, constitui um ponto forte, uma vez que poderíamos debater em conjunto os seus pontos de vista e chegar a uma conclusão que fizesse sentido tanto para os cuidadores como para os adolescentes, estimulando o desenvolvimento da empatia de ambos. Efetivamente, a estratégia adotada de envolvimento dos adolescentes na dinamização do programa “Mais Família-Mais Jovem” teve particular importância na medida em que estes, ao desenvolverem a par com os cuidadores competências sociais e parentais, durante a semana apoiavam os mesmos na recordação de conteúdos e estratégias trabalhadas nas sessões, nomeadamente no que se refere à utilização de mensagens na primeira pessoa e dar ordens de forma eficaz.

Como oportunidades, em primeiro lugar, consideramos o esforço dos participantes para a mudança e o interesse demonstrado ao longo das sessões, que se refletiu especialmente no respeito e cumprimento das regras pré-estabelecidas.

Reconhecem-se como oportunidades também a assiduidade e a motivação das famílias para a intervenção do CAFAP. Embora tenha acontecido em situações muito pontuais, as famílias informaram as dinamizadoras, com antecedência, da sua

indisponibilidade para a realização da sessão, demonstrando por isso sentido de responsabilidade e respeito. A possibilidade de dinamização destas sessões por duas dinamizadoras, revelou-se também uma oportunidade que levou ao sucesso da intervenção, já que, a fim de se estabelecer uma relação de proximidade e empatia com as famílias, é importante que, pelo menos um dos dinamizadores esteja com plena atenção às intervenções das famílias, escutando-as ativamente e procurando não interromper o contacto visual ou a comunicação não-verbal. O outro dinamizador poderá assim apoiar a intervenção tirando anotações ou, no âmbito das atividades desenvolvidas ao longo das sessões, por exemplo, *brainstormings*, escrever as sugestões e ideias dos participantes. Além disso, sendo detentoras de experiências de vida diferentes e de características individuais e intrínsecas também diferentes, a presença de duas dinamizadoras permitiu a triangulação de informações recolhidas e percecionadas por cada uma, evitando perceções enviesadas.

Consideram-se ainda como oportunidades as orientações da Professora Doutora Filomena Gaspar e da Dra. Joana Relvão, bem como a disponibilidade da Associação Integrar para fornecer os lanches para a dinamização das sessões de capacitação parental com as famílias.

Por sua vez, tendo em conta que cada sessão foi planificada para ter a duração de 1h, considera-se como ponto fraco a ultrapassagem deste tempo, tendo as sessões durado, por vezes, cerca de 1h30, uma vez que as famílias pretendiam abordar outros assuntos com as dinamizadoras (assuntos não diretamente relacionados com os conteúdos abordados na sessão do programa). Além disso, por vezes, sentíamos a necessidade de dar mais tempo às famílias para a realização de algumas atividades mais complexas ou debate de ideias, consoante as dificuldades e dúvidas apresentadas pelas famílias, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada elemento. Ambas as situações descritas culminaram, por vezes, com a extensão do horário pré-estabelecido e acordado com as famílias para a sessão.

Por fim, como principal ameaça ao desenvolvimento mais adequado do programa, salientamos a pandemia da COVID-19 que levou à adoção de medidas de distanciamento social que, por sua vez, inviabilizou a criação de grupos de educação parental. De acordo com Abreu-Lima et al. (2010), as intervenções em formato grupal tornam-se particularmente importantes quando o isolamento social é percecionado pelas famílias. Assim, a nosso ver, o desenvolvimento das sessões em formato grupal teria sido efetivamente mais proveitoso, já que, a formação de grupos de educação parental tem

também como objetivo o fortalecimento da rede de suporte social informal das famílias, através da promoção da construção de relações interpessoais entre os pares participantes, o que potencia também a normalização das dificuldades sentidas pelas famílias.

Após a análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas ao longo do estágio objeto deste relatório, faz sentido, neste momento, refletir acerca das principais fragilidades e potencialidade da instituição que nos acolheu.

Em primeiro lugar, é de salientar que, tendo em conta as respostas da Associação Integrar nas quais tivemos oportunidade de colaborar, e dados os desafios trazidos pela pandemia, este percurso de estágio se revelou numa experiência particularmente enriquecedora que nos trouxe uma bagagem de experiências e aprendizagens que nos permitiu desenvolver não só competências académicas, como também pessoais e profissionais.

A valorização desta experiência de estágio deve-se não só às famílias acompanhadas pelo CAFAP, com quem tivemos oportunidade de intervir, como também à equipa técnica do CAFAP e à equipa de rua (EASD) que nos proporcionaram uma experiência de estágio bastante proveitosa e enriquecedora.

Tendo por base a nossa experiência enquanto estagiária de Educação Social no CAFAP da Associação Integrar, apresentamos, de seguida, uma análise SWOT desta resposta social, indicando, para o efeito, os seus pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades.

Como pontos fortes destacam-se os seguintes: a multiplicidade de serviços prestados pela Associação Integrar, o que facilita e completa a resposta do CAFAP às diferentes necessidades das famílias acompanhadas (alimentação, vestuário, entre outros); a possibilidade de atendimento e de desenvolvimento das sessões de capacitação parental em horário pós-laboral (horário semanal das 18h30 às 21h e sábados das 10h às 16h30); e a oferta de programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e parentais baseados em evidência. Além disso, procurando aumentar e/ou manter a adesão das famílias à participação assídua nas sessões de educação parental, tornou-se também crucial (e revelou-se um ponto forte) a disponibilização de pequenos lanches, como recompensa pelo envolvimento e compromisso das famílias com o trabalho desenvolvido.

Por outro lado, tendo em conta a importância do desenvolvimento do Plano Integrado de Apoio Familiar (PIAF)<sup>34</sup> na identificação das capacidades, potencialidades e expectativas das famílias em relação à intervenção do CAFAP, consideramos como ponto fraco a não formalidade da elaboração do PIAF pela equipa técnica, que recolhe os dados necessários à elaboração do mesmo, mas não o transcreve para o documento formal próprio para o efeito. Além disso, salientamos também algumas lacunas de informações recolhidas, nomeadamente no que diz respeito à identificação dos objetivos a atingir pela família.

Além deste ponto fraco, consideramos ainda a fraca articulação interinstitucional, que muitas vezes não depende exclusivamente do CAFAP, mas também da indisponibilidade das restantes entidades envolvidas para a devida e necessária colaboração e trabalho em rede. Ainda como ponto fraco, não obstante a importância da disponibilização de serviços em horário pós-laboral (horário mais solicitado pelas famílias por ser o que evita eventuais ausências laborais), o desencontro de técnicos afetos ao CAFAP, que respeitam horários laborais distintos, constitui um ponto fraco à correta e devida articulação multidisciplinar.

Por sua vez, identificamos como ameaças ao trabalho desenvolvido pelo CAFAP, a falta de recursos humanos sentida, o que se repercute na resposta disponibilizada às famílias, não só no que se refere à gestão, acompanhamento e monitorização dos processos ativos (onde se incluem, por exemplo, as visitas domiciliárias), mas também no que se refere ao desenvolvimento de programas de educação parental, conforme refletimos adiante.

Do mesmo modo, a fraca aposta e investimento na formação contínua e especializada dos técnicos afetos a esta resposta – que certamente seria uma mais-valia para o aumento da qualidade dos serviços prestados pelo CAFAP – constitui uma ameaça. Sobre isto, importa esclarecer que, a nosso ver, a aposta na formação da equipa técnica se revela fundamental, já que lhes permitia não só desenvolver mais competências profissionais, como também lhes oferecia a possibilidade de refletirem, permanentemente, acerca do seu desempenho, com vista à melhoria de práticas profissionais.

Quanto às infraestruturas do CAFAP, embora sejam propriedade da Câmara Municipal de Coimbra – e cedidas à Associação Integrar através de um protocolo de

---

<sup>34</sup> Conforme explicitado anteriormente neste documento, no capítulo relativo ao enquadramento institucional.

parceria de cedência de espaço (ponto que constitui uma oportunidade por se tratar de um local central do Concelho de Coimbra) –, identifica-se ainda como ameaça a esta resposta a existência de espaços pouco adequados, nomeadamente no que se refere às salas de atendimento que, a nosso ver, são pouco acolhedoras (fraca luz natural na sala de atendimentos reservada às famílias acompanhadas pelo CAFAP; inexistência de tapetes na zona reservada aos brinquedos; disponibilização de mobiliário pouco adequado ao trabalho colaborativo com as famílias – mesas quadradas – e à dinamização de ações de capacitação parental). Sobre estes aspetos, é relevante mencionar que, conforme refere Abreu-Lima et al. (2010), é fundamental que na estruturação da intervenção de educação parental “haja espaço para adequar a intervenção às necessidades e características das famílias, contribuindo para que os cuidadores se sintam respeitados, aceites e compreendidos” (p.73). De acordo com os autores, apesar de as condições de implementação das intervenções não serem “sinónimo de eficácia”, não devem ser descuradas “pois parecem facilitar a participação e a manutenção dos participantes” (p.73). Neste sentido, considera-se fundamental a existência de um espaço adequado para a intervenção, nomeadamente no que se refere à sala de atendimento com as famílias, bem como à disponibilização de um espaço destinado às crianças e de *babysitting*, principalmente quando existem crianças mais pequenas que precisam de supervisão.

Por fim, importa fazer referência às oportunidades do CAFAP que se consubstanciam nas seguintes: localização geográfica central das instalações desta resposta; estabelecimento de parcerias com diversas entidades; e gradual reconhecimento dos serviços disponibilizados pelo CAFAP, junto do Setor de Assessoria Técnica aos Tribunais (SATT) e do próprio Tribunal de Família e Menores de Coimbra, que resulta no crescente encaminhamento de processos.

Posto isto, é possível verificar que apesar de vários pontos fracos e ameaças, esta resposta social apresenta, de igual modo, uma multiplicidade de forças e oportunidades que se revelam fundamentais à intervenção com famílias em situação de risco psicossocial, tendo em vista o seu constante desenvolvimento e crescimento positivo.

Este percurso, que agora se dá por terminado, revelou-se uma excelente oportunidade de crescimento pessoal, académico e profissional. De entre as competências por nós desenvolvidas ao longo do estágio curricular, salientamos o desenvolvimento e o reforço de competências de empatia, escuta ativa, atenção ao positivo, comunicação assertiva, resolução de problemas, trabalho em equipa, resiliência e flexibilidade, que nos permitiu atuar, com ética, nos diferentes desafios com que nos deparámos, competências



essas que se constituem como pontos fortes. Além destes, consideramos ainda a nossa constante disponibilidade para colaborar com todas as respostas dinamizadas pela Associação Integrar como um ponto forte que se refletiu na nossa experiência multifacetada ao longo do estágio, e que permitiu reforçar a nossa competência de adaptação a diferentes contextos e públicos-alvo.

Porém temos também de refletir sobre alguns dos nossos pontos fracos. Começaríamos por salientar que beneficiaríamos em ter feito a formação certificada nos programas Anos Incríveis e Mais Família-Mais Jovem para que a sua implementação fosse ainda mais eficaz e fiel aos processos e princípios da autora do programa. Consideramos também importante realçar que a fraca articulação existente entre a equipa técnica do CAFAP e a dificuldade de articulação interinstitucional, se constituiu como uma ameaça ao nosso estágio, refletindo-se na dificuldade que sentimos, por vezes, em identificar, de forma clara e inequívoca, a fronteira entre o trabalho do educador social e o do psicólogo, na resposta de CAFAP.

Em jeito de conclusão, salientamos a importância do educador social numa resposta social tipo CAFAP na prevenção de situações de risco e de perigo através da promoção do exercício de uma parentalidade positiva; na avaliação das dinâmicas de risco e de proteção das famílias e na promoção de competências pessoais, sociais, emocionais e parentais. Efetivamente, o trabalho desenvolvido junto de cada família, de forma personalizada e respeitando a individualidade e identidade própria de cada uma, revela-se fundamental para a construção de uma sociedade com pessoas mais bem preparadas em todas as áreas da vida.

## Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. M., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010. Retirado de: <https://bit.ly/39XGaQK>
- Alarcão, M. (2006). (Des) equilíbrios familiares: Uma visão sistémica. Coimbra: Quarteto Editores
- Almeida, M., Ferreira, M., Souza, P. & Serrão, C. (2016). A Educação Social e as Famílias Multidesafiadas: Reflexões sobre um trajeto estimulado. Retirado de: <https://bit.ly/3r5BMow>
- Associação Integrar. (2011). Estatutos. Coimbra: Associação Integrar.
- Associação Integrar. (2017a). Plano de atividades e orçamento 2017. Coimbra: Associação Integrar
- Barrocas, A. (2017). Práticas implementadas pelos CAFAP na intervenção com famílias: perceções dos técnicos sobre os fatores de sucesso. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal). Retirado de: <https://bit.ly/3r4iakH>
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, 27 (2), 7-20. Retirado de: <https://bit.ly/3qZDVSM>
- Calheiros, M., Garrido, M. & Santos, S. (2012) Crianças em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção. (Vol. 2). Lisboa: Edições Sílabo
- Cardoso, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. Aná. Psicológica, Lisboa, 31, (4), p. 393-406. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a06.pdf>
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). Educação Social. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.
- CNPDP CJ (s.d.) *Recomendação Rec (2006) 19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva*. Retirado do site da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens: <https://www.cnpdp.cj.gov.pt/documents/10182/19464/Recomenda%C3%A7%C3%A3o+2006/e36ba3eb-d849-4ebb-9827-688de3e92f94>
- Comissão Nacional de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens consultado a 25 março de 2021 <https://www.cnpdp.cj.gov.pt/>
- Council of Europe. (2006). Policy to support positive parenting. Retirado de: <https://bit.ly/3dWW5Ad>

- Craveiro, N. & Relvas, A. (2016). Programa de Educação Parental “Em Equilíbrio”: estudo crítico-reflexivo. *PSYCHOLOGICA*, 59 (1). Retirado de: <https://bit.ly/3s5xo9H>
- Cruz, O. (2014). Comunicação apresentada na ação de formação “Temas de Direito da Família e das Crianças”. Centro de estudos judiciais. Retirado de: <https://bit.ly/30YKPNs>
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*. 7, 91- 104. Retirado de: <https://bit.ly/3d76H07>
- Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica: o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156. Retirado de: <https://bit.ly/3a1brSX>
- Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The Levels of Family Involvement model. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 44(4), 353–358 Retirado de: <https://doi.org/10.2307/584990>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018). Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens. Lisboa. Retirado de: <https://bit.ly/2scTM>
- Gaspar, M. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social. In I. Alberto et al. (Orgs). *Comportamento anti-social: escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. (2020). *O conceito de educação familiar*. [PowerPoint de apoio às aulas da disciplina de Educação Familiar, do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra].
- Gómez, E., Muñoz, M., & Haz, A. (2007). Famílias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psykhe*, 16(2), 43-54. Retirado de: <https://bit.ly/3s7P6u2>
- Gordon, D. (2016). *Parentalidade Sábia* (M. F. Gaspar, & M. Alarcão, Trad.) (1ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições
- Guisso, L., Bolze, S. & Viera, M. (2019). Práticas parentais positivas e programas de treinamento parental: uma revisão sistemática da literatura. Retirado de: <https://bit.ly/3dZmpd0>
- Jerónimo, A., Sequeira, J. & Gaspar, M. (2010). A mudança narrativa em grupos de formação parental. *Infad Revista de Psicologia*, 1 (1), 371-379. Retirado de: <https://bit.ly/3a1IGql>

Lei n.º 147/99. Lei de Proteção de Crianças e jovens em Perigo. DR n.º 204. Consultado a 25 março 2021: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=545&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis)

Maia, J. % Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. Retirado de: <https://bit.ly/2NBP0vH>

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Brofenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1). Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>

Melo, A. & Alarcão, M. (2009). Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental: Proposta de um modelo global de organização. *Psicologia & Sociedade*. 21(1), 55-64. Retirado de: <https://bit.ly/3mAosbg>

Pereira, D., & Alarcão, M. (2014). “Parentalidade Minimamente Adequada”: Contributos para a operacionalização do conceito. *Análise Psicológica*, 2(32), 157-171. Retirado de: <https://bit.ly/3d9vEIm>

Petrucci, G., Borsa, J. & Koller, S. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n2/v24n2a01.pdf>

Poletto, M. & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Retirado de: <https://bit.ly/3f3J61A>

Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/259950/details/maximized>

Raimundo, I. (2012). Programa de desenvolvimento de competências socioemocionais: Devagar se vai ao longe [Social and emotional learning program]. Unpublished manual.

Recomendação REC. (2006). Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a Política de Apoio à Parentalidade Positiva. Consultado a 10 abril em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/19464/Recomenda%C3%A7%C3%A3o+2006/e36ba3eb-d849-4ebb-9827-688de3e92f94>

Silva, J. H. (2013). Famílias multidesafiadas em contextos de pobreza: Vulnerabilidades e forças familiares – refletindo acerca da intervenção. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia. Retirado de: <https://bit.ly/3d7UGr0>

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. Comité Português para a UNICEF. Edição revista. Retirado de: <https://bit.ly/3s85FpJ>

Vale, V. (2012). Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância.

Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Retirado de: <https://bit.ly/3mzwnWg>

Xavier, M. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico–transaccional para pensar o futuro?. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117-123. Retirado de: <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1928>

Wendt, N. & Crepaldi, M. (2008). A utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 21 (2), 302-310. Retirado de: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a16v21n2.pdf>

Webster-Stratton, C. (2017). Como promover as competências sociais e emocionais das crianças (M. F. Gaspar, & M. J. Seabra-Santos Trad.) (1st ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.